



ȘTIINȚELE  
LIMBAJULUI



UNIVERSITARIA

# Comunicare, discurs, teatru

Delimitări teoretice și deschideri aplicative

*Angelica Hobjilă*

INSTITUTUL EUROPEAN



Angelica Hobjilă este lector universitar doctor la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași. A publicat *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*, (2006), *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*, (2003); suporturi de curs: *Limba română; Literatura română și literatura pentru copii; Didactica activităților de educare a limbajului; Didactica limbii și literaturii române pentru ciclul primar* (în volumele pentru specializarea „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar”, ID, anii II și III, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași), *Limba și literatura română pentru ciclul primar/preprimar și didactica predării acestei discipline* (coautoare, cursuri e-learning), articole/lucrări de specialitate. La Editura Institutul European a publicat *Limba română. Repere teoretice și aplicații* (2012) și *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului (etapa preșcolarității)* (2008). A participat la numeroase manifestări științifice din țară și din străinătate, având ca domenii majore de interes didactica limbii și a comunicării, limba română și literatura pentru copii.

Angelica Hobjilă, *Comunicare, discurs, teatru*  
© 2012 Institutul European, Iași

INSTITUTUL EUROPEAN  
Iași, str. Grigore Ghica Vodă nr. 13  
euroedit@hotmail.com; www.euroinst.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României  
HOBJILĂ, ANGELICA

Comunicare: discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative  
Angelica Hobjilă; pref.: Rodica Nagy. - Iași: Institutul European, 2012

Bibliogr.

ISBN 978-973-611-925-5

I. Nagy, Rodica (pref.)

316.77

32.019.51

316.485.6

Reproducerea (parțială sau totală) a prezentei cărți, fără acordul Editurii, constituie infracțiune și se pedepsește în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

81  
H68  
ANGELICA HOBJILĂ

## COMUNICARE, DISCURS, TEATRU

### Delimitări teoretice și deschideri aplicative

Cuvânt-înainte de Rodica NAGY

BIBLIOTECA JUDETEANA  
„GH. ASACHI”  
IASI

SL

870604

INSTITUTUL EUROPEAN  
2012





## CUPRINS

Cuvânt-înainte (Rodica Nagy) / 7

În loc de pre-față... Pre-discurs sau... pre-spectacol (al comunicării) / 9

**Partea I. Comunicare – discurs – teatru: coordonate teoretice și aplicative / 13**

*I.1. Comunicare / 14*

I.1.1. Perspective contextualizate asupra comunicării / 14

I.1.2. Comunicarea interpersonală – direcții de analiză / 26

I.1.3. Comunicarea didactică/educațională – delimitări, particularizări / 67

I.1.4. Rol – mască în relaționarea și comunicarea interumană / 72

*I.2. Discurs / 75*

I.2.1. Accepțiuni ale discursului / 76

I.2.2. Strategii discursive / 80

*I.3. Teatru / 85*

I.3.1. Universul teatrului – concepte operaționale / 92

I.3.2. Strategii teatrale / 102



**Partea a II-a. Tehnici discursive valorificabile în comunicare / 113**

*II.1. Componenta locutorială interogativă a actului comunicativ / 114*

*II.2. Componenta locutorială enunțiativă a actului comunicativ / 127*

*II.3. Componenta interlocutorială a actului comunicativ / 149*

**Partea a III-a. Tehnici teatrale valorificabile în comunicare / 167**

*III.1. Tehnici ale instanței locutoriale reperabile în comunicare/comunicarea-teatru / 169*

*III.1.1. Tehnici teatrale verbale / 171*

*III.1.2. Tehnici teatrale nonverbale / 175*

*III.1.3. Tehnici teatrale paraverbale / 179*

*III.2. Tehnici ale instanței interlocutoriale reperabile în comunicare/comunicarea-teatru / 182*

**Bibliografie selectivă / 191**

**Selecție de volume de texte dramatice/dramatizate pentru copii / 208**

**CUVÂNT-ÎNAINTE**

Viața ca teatru, lumea ca scenă, existența ca spectacol, oamenii ca măști ori ca marionete reprezintă doar câteva butade (în curs de clișeizare), dar care ascund un adevăr oximoronic, seducător și terifiant în același timp, cunoscut din Antichitate pînă astăzi și exploatat în artă și în știință; dacă adăugăm la acest adevăr un altul, situat în același registru metaforic, și anume **comunicarea e o artă**, ne plasăm exact în punctul de interferență al temelor acestei cărți, dedicată comunicării prin teatru, ca artă (și știință) ale cărei (căror) mecanisme complicate pot fi descoperite și, dezirabil, însușite de educatori.

Această lucrare este destinată în egală măsură studenților, masteranzilor, doctoranzilor, dar și oricărui public interesat de problemele comunicării, probleme ce au declanșat o abordare în expansiune fără precedent în ultimele decenii. Forma actuală nu instituie verdicte definitive, nu impune soluții ultime și peremptorii, ci reprezintă focalizarea competență asupra unor aspecte, ce reflectă o sferă de cuprindere limitată în raport cu complexitatea problematicii, cu diversitatea școlilor și teoriilor, cu întinderea domeniului investigat, dar perfect aplicabilă domeniului didactic. Acumularea informațiilor și corelarea lor inteligentă constituie, credem noi, una dintre calitățile cele mai pregnante ale cărții, vizibilă din primele pagini, acolo unde se trasează cu maturitate obiectivele temei, și apoi pe tot parcursul lucrării, întrucît se reușește surprinderea trăsăturilor discursului educațional și ale tehnicilor discursive și teatrale prin cercetarea unui mare volum de producție științifică din domeniul investigat. Trebuie observat, în același timp, că o lucrare pe o astfel de temă solicită cunoștințe temeinice variate din mai multe discipline – lingvistică



generală, analiza discursului, pragmatică, teatrologie, psihologie, didactică, semiotică, inteligență emoțională, analiză tranzacțională ș. a.

Organizată în trei capitole, lucrarea Angelicăi Hobjilă reușește să trieze fapte și idei și să organizeze riguros acest material, astfel încât să poată evalua atent, pe de o parte, reperele conceptuale, și, pe de altă parte, aplicabilitatea lor în demersul didactic și să poată preciza numeroasele direcții de inovare, ce vor conduce la facilitarea învățării. Se poate afla, de exemplu, profilactic, care sînt cele „șapte păcate capitale ale educatorului”, sau cele nouă variabile ale comunicării interpersonale, prezentate cu excursuri laborioase, ori comportamentul comunicativ asociat stilurilor de comunicare distribuite raportului locutor-interlocutor.

Marele merit al acestei cărți este generat de capacitatea autoarei de a valorifica suportul teoretic, astfel încât să construiască eșafodajul unor aplicații, ce devin instrumente accesibile unui învățător responsabil de formarea deprinderilor de comunicare la ciclul primar. Jocurile, exercițiile, scenariile didactice sugerate, prin actualitatea lor, sînt perfect adaptate trăsăturilor psiho-fizice și intelectuale ale elevilor de astăzi și pot constitui sugestii și teme de reflecție pentru școala românească care traversează complexe prefaceri.

După o excelentă teză de doctorat despre microsistemul deicticelor românești și după alte două lucrări dedicate didacticii în ciclul primar și cel preșcolar, această carte constituie o continuare firească a preocupărilor Angelicăi Hobjilă, cercetător competent și discret, care, avînd convingerea, va concepe și va elabora și alte lucrări la fel de valoroase.

Rodica NAGY

În loc de pre-față...

### Pre-discurs sau... pre-spectacol (al comunicării)

Jocul cuvintelor, mereu actual în practica generală a comunicării, fie ea cotidiană sau ancorată în contexte specifice, nonliterară sau literară etc., permite nuanțări și interpretări inedite ale aceleiași realități oferite de sistemul limbii, pe de o parte, și de actualizarea acestuia în acte comunicative, pe de altă parte. De aici ideea de pre-față (ante-prezentare), în care „fața” este înțeleasă ca manieră posibilă de prezentare, aici și acum, a unei perspective de abordare a tehnicilor discursive și teatrale, dar și ca asociere cu elemente subsumate teoriei comunicării și relaționării interumane: „față” – „rol” – „mască”. Capitolele care urmează reflectă, așadar, „fața” cu care apar prezentate, în literatura de specialitate, comunicarea, discursul și teatrul, în general, respectiv tehnicile discursive și teatrale, în special, „fața” pe care aceleași realități o pot primi în comunicarea interpersonală, în general, și în comunicarea educațională/didactică, în particular, precum și „rolul” („fața”) pe care mi-l asum, ca autoare, prin raportare preponderent personală la planul comunicării interumane (în diversele ei reprezentări) și prin raportare preponderent profesională la elementele de specificitate ale actualizării acestor tehnici în comunicarea școlarilor mici/cu școlarii mici.

În aceeași grilă de prezentare, „pre-discursul” implică, în accepțiunea propusă în această carte, atât prefigurări ale discursului ca proces, cât și ilustrarea caracteristicilor discursului ca produs al actului comunicării, ambele direcții prefăcute de delimitările existente în literatura de specialitate consacrată domeniului și avute aici în vedere și cu deschidere aplicativă către ceea ce presupune construirea



„strategică” a discursului pe coordonata comunicării, în general, și la nivelul învățământului primar, în particular. Această ultimă coordonată va fi reflectată în exemplificarea tehnicilor discursive valorificate/valorificabile în comunicarea școlarilor mici/cu școlarii mici.

Tehnicile teatrale vor fi invocate, pe de o parte, ca apanaj al ideii de *comunicare ca spectacol*, implicând asumarea – de către locutor și interlocutor(i) – a anumitor „roluri”, manifestarea în anumite situații de comunicare a unor „măști” concretizate verbal, nonverbal și/sau paraverbal, construirea discursului prin raportare la „regia-context”, utilizarea anumitor tehnici discursive și teatrale menite să optimizeze actul comunicativ, schimbul explicit și/sau implicit de idei, stări, valori etc. între locutor și interlocutor, exercițiul de codificare și de decodificare a mesajului etc. De aici și oportunitatea unui *pre-spectacol (al comunicării)*, ca scenă posibilă de prezentare a datelor „spectacolului”, a actorilor lui, a relațiilor dintre aceștia, a „indicațiilor/sugestiilor regizorale”, a delimitărilor contextuale, a deschiderii către implicarea spectatorului în actul comunicării etc.

Componenta „pre-” se va concretiza, în paginile ce urmează, în perspectiva reflectată – pentru planul comunicării, al discursului și al teatrului (coroborate aici prin ancorarea în „strategie” și, particularizând, prin realizarea sub forma „tehnicilor”) – în literatura de specialitate avută în vedere; dezvoltările ulterioare implică, la nivel practic-aplicativ, deschidere către ceea ce pot aduce în lumină comunicarea interpersonală, în general, și comunicarea la nivelul învățământului primar, în particular. Desigur, exemplificarea este, în esență, una circulară, în condițiile în care tehnici discursive și teatrale valorificate în cadrul comunicării interpersonale pot fi adaptate particularităților unor locutori/interlocutori de vârstă școlară mică, dar și invers, într-o binevenită/necesară întoarcere către dezinvoltura și emoțiile copilăriei (a se vedea, în acest sens, cursurile subsumate educației adulților, în care sunt utilizate din ce în ce mai frecvent și cu real succes o serie de tehnici implicând ludicul, jocul de rol, dramatizarea etc.).

Importanță rămâne, în toate contextele invocate anterior (și nu numai, după cum se va vedea în continuare), *pre-dispoziția* pentru/către comunicare și autocomunicare, pentru/către relaționare și împărtășire, pentru/către învățare, exersare și joc în sfera actelor comunicative de diferite tipuri.

„Nu putem să nu comunicăm” (conform Școlii de la Palo Alto). În aceste condiții, unde este cheia comunicării optime? În planul locutorului, în cel al interlocutorului, în contextul comunicativ, în strategiile folosite de locutor pentru a-și direcționa interlocutorul spre ceea ce ar corespunde intenției comunicative inițiale, în capacitatea de adaptare la variabilele actului comunicativ în chiar realizarea sa...? Evident, șirul întrebărilor poate continua, după cum și răspunsurile aferente se vor regăsi și/sau construi/proiecta în și/sau după lectura acestei cărți, care se constituie astfel doar într-un *pre-text* pentru analiza propriei maniere de a comunica și pentru căutarea/exersarea de „soluții” de optimizare a „interpretării”, în varii contexte, a oricărui rol ne-am asuma la un moment dat în jocul vieții comunicaționale.



## Partea I

### **Comunicare – discurs – teatru: coordonate teoretice și aplicative**

Planul general al comunicării este avut în vedere, în lucrarea de față, din perspectiva relaționării acestuia cu planul discursului și cu implicațiile particulare aferente diferitelor forme de manifestare a universului teatrului, liantul fiind dat de sistemul strategiilor (și, din cadrul acestora, al tehnicilor) discursive și teatrale valorificate/valorificabile în acte comunicative comune sau contextualizate didactic/educațional.

Itinerariul propus de acest prim capitol al cărții are ca premise:

- (a) prezentarea unora dintre accepțiunile, formele și valențele comunicării interpersonale (elemente considerate relevante pentru logica teoretizării și a exemplificării);
- (b) particularizarea acestora în contextul comunicării didactice/educaționale, în special la nivelul ciclului primar;
- (c) ancorarea discursului și a problematicii acestuia în sfera comunicării, cu punctarea coordonatelor structurale și principiale ale construirii și transmiterii unui mesaj;
- (d) ilustrarea universului comunicării ca „teatru” și a teatrului ca modalitate de comunicare, ca rezultat al întâlnirii elementelor de teorie a comunicării cu elemente de teorie a literaturii/dramaturgiei și de teorie a teatrului.

Delimitările teoretice – prezentate prin raportare la literatura de specialitate aferentă domeniilor pe care le implică un astfel de parcurs – vor reflecta cu precădere valorile date, în general, respectiv contextualizat, conceptelor operaționale care se vor regăsi și în următoarele capitole ale cărții, prefăcând astfel exemplificări



reperabile la nivelul comunicării interpersonale și la cel al comunicării școlarilor mici/cu școlarii mici (desigur, aceasta reprezintă o particularizare posibilă, din multe altele subsumate comunicării didactice/educaționale sau comunicării între/cu persoane aparținând unor categorii de vârstă diferite, plasate în diverse tipuri de relații, în care își asumă anumite roluri etc.). Așadar, prezentarea se dorește a fi nu una exhaustivă, ci contextualizată, ca prefigurare a altor posibile deschideri în planul analizei și interpretării de contexte comunicative și, implicit, în cel al pragmaticii acestora.

## I.1. Comunicare

Comunicarea – ca relație, ca interacțiune, ca împărtășire, ca proces, respectiv ca produs etc. – implică o serie de contextualizări necesare atât la nivel teoretic (vezi, în continuare, raportarea componentelor actului comunicativ la multiplele valențe ale situației de comunicare), cât și aplicativ (cu nuanțări și exemplificări din planul comunicării interpersonale, respectiv din cel al comunicării didactice/educaționale). Este vorba, așadar, despre un proces care se construiește pe sine, prin sine (prin componentele sale), într-o dinamică permanentă a adaptărilor și a redimensionărilor.

### I.1.1. Perspective contextualizate asupra comunicării

Din multiplele interpretări date comunicării, în general, relevante în contextul lucrării de față sunt cu predilecție două: comunicarea ca *relație* și comunicarea ca *împărtășire*, reflectând, implicit, și *acceptiunea interacțională* a procesului comunicării, respectiv ancorarea sa într-un anumit *context*, cu valențe specifice de la caz la caz.

Într-un demers de la general la particular, comunicarea înseamnă, ca *principiu*, atât ancorarea într-un anumit context, cât și ideea de interacțiune, de relație și de împărtășire, care vor fi detaliate/exemplificate în cele ce urmează.

(a) *Comunicarea implică ancorare într-un anumit context* – reflectat în literatura de specialitate din perspective diferite, nuanțate, presupunând diferențieri între:

- *contextul social, „situațional”* (locul psiho-social – Durac, 2009, p. 18; cf. Vlădescu, 2008, pp. 17-18), „reprezentat de situația de discurs, ierarhia interlocutorilor, canalul utilizat etc.” (Rovența-Frumușani, 2000, p. 31); raportare preferențială la statutul social al interlocutorilor, maniera formală sau informală a comunicării, apelul la un anumit sistem de norme, valori, mentalități etc. (Coman, 2008, pp. 6-7), la anumite convenții/simboluri care se învață în/prin relațiile sociale stabilite între indivizi (Ciofu, 1998, p. 16);
- *contextul „instituțional”* (subordonat celui social și, în anumite cazuri, celui cultural), care „stabilește rolul și statutul interacțanților, raporturile dintre ei, normele care le impun relațiile, constrângerile structurale la care sunt supuși (el este director celibatar, ea, secretară căsătorită)” (Lohisse, 2002, p. 106) – tip de context relevant, în lucrarea de față, din perspectiva raportării comunicării didactice la anumite coordonate de ordin „instituțional” ale situației de comunicare;
- *contextul cultural* (Durac, 2009, p. 18), implicând – pe lângă ancorarea actului comunicativ într-un sistem de mentalități, de valori, ritualuri proprii unei anumite comunități/culturi – inclusiv reflectarea unui „sistem convențional de reguli privind interacțiunile sociale, practicile, maniera de a trăi etc.” (Lohisse, 2002, p. 106), așadar a stilului de viață (Coman, 2008, p. 7) și, implicit, a stilului comunicativ al persoanelor implicate într-o situație de comunicare;
- *contextul politic* (reflectat în această dimensiune, politică, implicită, a comunicării – Rovența-Frumușani, 1999, p. 28) – vezi, de exemplu, politicile lingvistice (România, „permisivă” în problema acceptării cuvintelor din limba engleză *versus* Franța, reprezentativă pentru „patriotismul” său lingvistic; cf. rom. *mouse* < engl. *mouse* *versus* fr. *souris*), politicile educaționale, politicile sociale etc., care influențează, indiscutabil, realizarea actelor comunicative;



- *contextul circumstanțial* – spațial<sup>1</sup> „ambiental” (locul fizic – Durac, 2009, p. 18; fond sonor, luminozitate, cromatică, caracterul închis sau deschis al locației etc. – Coman, 2008, p. 6), temporal (moment al zilei/activității, raportarea la alte evenimente implicând aceiași subiecți ai actului comunicativ, durata acestuia, momentul întâlnirii „comunicative” etc.; cf. Nichols, 2009, p. 89; Coman, 2008, p. 6; Lohisse, 2002, p. 106), cauzal (Hobjilă, 2008b, p. 15; vezi și relația cauză – efect în schema procesului comunicării, tipurile de cauze, tipurile de efect reperabile în anumite contexte – Hobjilă, 2009, pp. 232-234);
- *contextul (a)locutorial/subiectiv* – concretizat în mărcile subiectivității locutorului și a interlocutorului (Hobjilă, 2008b, p. 15), în așa-numitele „determinări «psy»” (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 19); acestuia i se poate asocia, în principiu, contextul psihologic (Durac, 2009, p. 18), „al intenției, credințelor și dorințelor interlocutorilor” (Rovența-Frumușani, 2000, p. 31), al așteptărilor acestora (Nichols, 2009, p. 89);
- *contextul relațional/intersubiectiv* (subsumat, cel mai frecvent, contextului social) – reflectat în caracteristicile de ordin interpersonal ale situației de comunicare (vezi, de exemplu, trimiterea către „cine altcineva mai e de față” – Nichols, 2009, p. 89 – sau, particularizând, către cum spui „nu” fără a-l ofensa pe celălalt – Vlădescu, 2008, pp. 17-18), în relațiile dintre locutor și

<sup>1</sup> O perspectivă interesantă, în cazul contextului spațial, este punctată de J. Lohisse, care atrage atenția asupra existenței, într-o situație de comunicare, a unui „spațiu simbolic” – „construit în relația intersubiectivă cu altul și cu ceilalți; spațiul ocupat de un altul, unde acesta își face simțită prezența (directorul în biroul său); spațiul de întâlnire cu ceilalți, care poate fi reprezentat de locurile unde se exprimă comunitatea (cafeneaua, clasa, biserica). [...] [spațiul] relațiilor sociale, unde se organizează societatea însăși, cu structurile, convențiile, forțele, riturile, reprezentările colective, cultura ei” (Lohisse, 2002, p. 105); este vorba, așadar, despre un simbolism ce implică, de fapt, coroborarea coordonatelor spațiale propriu-zise cu cele relaționale/interpersonale, sociale, culturale ale unei situații de comunicare.

- interlocutor, în condițiile în care „relațiile dintre indivizi se formează pe baza rolurilor pe care aceștia le joacă (șef/angajat, profesor/student, gardian/prizonier), a calității interacțiunilor (formale/informale, călduroase/distante, față-în-față/virtuale), dar și a unor factori potențatori care apar implicit în procesul comunicării: diferențe de vârstă și gen, culturale sau de clasă” (Ivan, 2009, p. 73); în „scena pe care o joacă interacțanții”, în „relația care se stabilește, scenariul întâlnirii, dinamica ce o animă, dorințele, strategiile etc.” (Lohisse, 2002, p. 106);
- *contextul verbal*: cotextul („antecedentul și consecventul discursului” – Rovența-Frumușani, 2000, p. 31; cf. *Gramatica II*, 2005, p. 781; Maingueneau, 2007, pp. 25-27) și intertextul (universul de semnificații, discursuri și reprezentări la care se referă un mesaj – Lohisse, 2002, p. 106), contextul idiomatic (Coșeriu, 1985, pp. 222-223), contextul verbal propriu-zis, alături de cel paraverbal și de cel nonverbal – „sprachlich-kommunikativer Kontext” și „andere kommunikative Kontexte (parasprachlich Kommunikativer Kontext/nicht-sprachlich-kommunikativer Kontext)” (Koch-Oesterreicher, 1990, p. 11);
- *contextul „referențial”* („realitatea vizată sau lumile posibile în cazul construcțiilor ficționale” – Rovența-Frumușani, 2000, p. 31); în cazul comunicării didactice, acesta se va particulariza, de exemplu, în conținuturile prevăzute în Curriculum, dar și în cele care pot fi abordate implicit, nu doar explicit, în cadrul activităților școlare și extrașcolare (vezi, de exemplu, o secvență dintr-o lecție în care conținutul vizat explicit este *Personajul literar*, respectiv o secvență, din aceeași lecție, în care se discută despre personajele din desenele animate preferate ale elevilor, despre modelele lor din viața reală, despre prietenii lor imaginari etc.);
- *contextul „acțional”* – implicând, pe de o parte, calitatea de „acte sau acțiuni lingvistice (sfat, promisiune, ofertă, amenințare, cerere, rugămintă etc.)” a „fragmentelor discursive” (Rovența-Frumușani, 2000, p. 31) și, pe de altă parte, însuși raportul stabilit între intenția comunicativă a locutorului și maniera în care interlocutorul receptează/decodează mesajul (în conformitate sau nu cu



intenția comunicativă a locutorului, de aici și diferența dintre mesajul codificat/transmis de către locutor și mesajul receptat/decodat/interpretat de către interlocutor) – cf. Dragoș, 1989, p. 4; Hobjilă, 2003, p. 12; Hobjilă, 2009, p. 234 etc.

Trebuie precizat că relația nu este una univocă, și anume comunicarea este ancorată într-un anumit context, ci una biunivocă, în condițiile în care coordonatele particulare ale fiecărui context comunicativ influențează actul comunicativ (locutorul vorbește, de exemplu, mai încet dacă se află într-o sală de lectură), respectiv actul comunicativ în sine influențează contextul – prin transmiterea unui mesaj cu încărcătură culturală, religioasă etc., pot fi modificate unele din datele contextului inițial la care se raportau interlocutorii, după cum și locutorul însuși, „deși contextul acționează asupra individului, și acesta, la rândul lui, transformă contextul și îl construiește. Intrarea mea în sala de așteptare la medic creează un context nou pentru pacienții sosiți înaintea mea” (Lohisse, 2002, p. 105).

(b) *Comunicarea înseamnă interacțiune*: orice situație de comunicare implică o relație multidirecțională, complexă – pe de o parte, locutorul acționează asupra interlocutorului, în condițiile în care comunică având o anumită intenție, vizând un anumit efect în planul interlocutorului (transmiterea unei informații, schimbarea unei opinii, impunerea unei acțiuni etc.); pe de altă parte, interlocutorul acționează asupra planului locutorului prin feedback-ul pe care îl oferă, prin așteptările pe care alege să le exteriorizeze sau nu, prin tipul de ascultător pe care și-l asumă (ascultător interesat *versus* ascultător indiferent *versus* ascultător centrat pe „contrarea”/combaterea, argumentată sau nu, a locutorului).

Pentru a optimiza comunicarea, locutorul trebuie să aibă în vedere o adaptare continuă a propriei instanțe comunicative la toate variabilele contextuale (când acestea sunt de ordin personal, provocarea este cu atât mai mare, în condițiile în care, de exemplu, în comunicarea face-to-face, „personalitatea partenerului de interacțiune, întreaga sa subiectivitate, constituie un permanent factor de nesiguranță, ce trebuie ținut sub control” – H. P. Dreitzel, *apud* Jauss,

1983, p. 231). De asemenea, în situația în care își poate pregăti actul comunicativ, locutorul îl raportează la ceea ce știe despre interlocutor<sup>2</sup> (vezi, de exemplu, modul în care comunică același profesor cu elevi de vârstă școlară mică, respectiv cu elevi din ciclul gimnazial sau liceal).

Această idee este, de altfel, subliniată și în literatura de specialitate, unde se arată că, în general, „orice comunicare este interacțiune”, subordonându-se unui „proces de influență reciprocă între mai mulți actori sociali” (Abric, 2002, p. 15), în condițiile în care, dintr-o altă perspectivă de interpretare, „orice comunicare trebuie să fie bilaterală” (Abric, 2002, p. 32), interacțiunea presupunând atât asumarea rolurilor de locutor și de interlocutor<sup>3</sup>, cât și faptul că „cei care comunică se schimbă în mod constant în și prin comunicare” (Bayon & Mignot, 2000, p. 4); vezi, în acest context, și folosirea sintagmei „schimburi în comunicare”, exemplificată prin asocierea implicită afirmație/gest – reacție (Cabana, 2008, p. 16). De altfel, interacțiunea interumană presupune, într-o recunoaștere a teoriei lui E. Goffman, „armonizarea reciprocă a comportamentelor” locutorului/interlocutorului, precum și actualizarea unor „ritualuri” – există „regulile limbii, regulile discursului și reguli socioculturale de interacțiune”, iar „riturile sau ritualurile se exprimă printr-un sistem de prescripții sau de proscripții proprii fiecărei culturi, pe care le desemnăm în mod curent drept utilizări, politețe sau mod de viață și care trebuie respectate dacă dorim o bună comunicare. Astfel, un conviv care rămâne tăcut la masă face asistența să se simtă prost (regula angajării), o mână întinsă solicită o altă mână întinsă (regula reciprocității), nu vorbim de fumie în casa spânzuratului (regula de selectare

<sup>2</sup> Comunicarea interpersonală „presupune să ne cunoaștem cât mai bine interlocutorul, să știm cum a reacționat în diferite împrejurări, îngăduindu-ne a-i intui – în anumite limite, desigur – maniera de a reacționa, de a se comporta” (Durac, 2009, p. 16).

<sup>3</sup> „bazată pe interacțiune, ea [comunicarea] constituie întotdeauna o tranzacție între locutori: emiterea și receptarea sunt simultane, emițătorul fiind în același timp emițător și receptor, și nu emițător, apoi receptor (reciproca este și ea valabilă)” (Abric, 2002, p. 15).



a temelor), când dorim să trecem înaintea cuiva și prezentăm, preventiv, sursele noastre (ritual de compensare) etc.” (Lohisse, 2002, p. 154).

De asemenea, după cum am arătat *supra*, inclusiv între context și locutor-interlocutor se poate vorbi despre un raport de influențare reciprocă, după cum mesajul care se construiește prin raportare la realitate se poate redimensiona în chiar procesul construirii și transmiterii lui, condiționat fiind de apariția unor variabile în context „eu totuși suntem «suspendați în țesături de semnificații prin intermediul cărora suntem adânc influențați de ideile altor oameni” (Robinson, 2011, pp. 257-258). Particularizând, într-o exprimare metalingvistică, fiecare dintre noi se regăsește în ideea că „a sta de vorbă înseamnă a vorbi despre lumea care ne înconjoară, a discuta înseamnă a vorbi despre lumea care suntem” (Cury, 2005, p. 36), ambele lumi într-o dinamică permanentă.

(c) *Comunicarea înseamnă relație*: plecând de la premisa că „libertatea umană nu apare decât în întâlnirea unui eu și a unui tu, astfel în constituirea acestei comunități particulare reprezentate de noi” (Mora, 1966, p. 15), se poate vorbi despre comunicare ca actualizare implicită sau explicită a relației locutor – interlocutor, actul comunicativ fiind, în fapt, o concretizare verbală, paraverbală și/sau nonverbală a acestei relații: un mesaj de tipul „Mă ajuși, te rog, să deschid geamul” (= *prive către geamul de sus*) implică actualizarea unei relații amicale sau familiare între locutor și interlocutor, o diferență de ordin fizic (înălțime diferită) sau doar de grad de disponibilitate (locutorul poate avea, de exemplu, multe cărți în mână sau se află în înstrăinare de a mai câștiga din timpul pierdut în secerența anterioară a întâlnirii, dorind să găsească, în timp ce interlocutorul deschide geamul, un anumit material Power Point printre celelalte documente dintr-un folder), premisa că interlocutorul va fi dispus să ofere ajutor și să poate face acest lucru, întărirea acestei premise prin folosirea unei structuri subordonate politejic („Mă ajuși, te rog, să...”) – vezi, în acest sens, inclusiv diferența dintre „Mă ajuși, te rog, să deschid geamul?” și „Te rog, să deschizi geamul.”, respectiv

„Deschide geamul”, diferență care marchează tipul de relație locutor – interlocutor etc.

Studiile de specialitate reflectă această accepțiune a comunicării prin invocarea, pe de o parte, a relației dintre indivizi (Năstăseș & Ursu, 1980, pp. 39-40), nuanțată prin ideea de „cooperare” în plan comunicativ (U. Eco, *apud* Mineu, 1983, p. 71), și, pe de altă parte, a identității asumate ca urmare a plasării într-o anumită relație, considerându-se că, în principiu, „comunicarea cu semenii ne ajută în a ne stabili o identitate (în raport cu aceștia), prin rolurile pe care le interpretăm în relațiile cu cei din jur” (Durac, 2009, p. 30). De asemenea, comunicarea este pusă în corelație și cu ideea că „relațiile dintre oameni sunt stabilite de gradul în care fiecare persoană își poate dezvolta o înțelegere pentru celălalt și în măsura în care poate face satisfacția sa) interpreta sistemul de semnificații al celeilalte persoane” (Duck, 2000, pp. 77-78), de aici importanța deosebită a acestei accepțiuni a comunicării care presupune relație. Ca „ființă comunicabilă”, în comunicare fiecare individ „devine ceea ce este și intră în relație cu ceilalți” (Sălăvăstru, 2004, p. 173).

Particularizând (cf. Alexandrescu & Mică, 2002, pp. 16-17), comunicarea înseamnă relație și prin: sincronizarea locutor – interlocutor (sincronizare corporală, paraverbală, verbală, la nivelul sistemului de valori etc.; de exemplu, la nivel paraverbal, dacă interlocutorul vorbește încet, locutorul nu va vorbi foarte tare), folosirea de „ancore” cognitive, afective, motivaționale etc. (când locutorul simte că, afectiv, interlocutorul nu se simte confortabil discutând pe un anumit subiect, acesta este schimbat, cu mai multă sau mai puțină subtilitate; când gradul de atenție pare să scadă, locutorul poate povesti o istorioară/anecdotală care să capteze atenția interlocutorului), redimensionarea/restructurarea actului comunicativ prin raportare la factori de ordin contextual (interlocutorul are mai puțin timp la dispoziție decât știa inițial locutorul; este prea frig în sală etc.), respectiv cotextual (interlocutorul se raportează la feedback-ul primit de la interlocutor, la răspunsuri/întrebări ale acestuia etc.). Practic, în această accepțiune, relația locutor – interlocutor definește inițial actul comunicativ, pentru a fi apoi chiar redimensionată de acesta (vezi, de



exemplu, îmbunătățirea, prin comunicare, a relației superior-subaltern în urma unei discuții care avusese ca primă intenție sancționarea verbală a subalternului<sup>4</sup>)

(d) *Comunicarea implică împărtășire*, în sensul că locutorul comunică și se comunică, în principiu, în fiecare act comunicativ, deschizându-se astfel către relaționarea cu interlocutorul, către ceea ce presupune intersubiectivitatea (nu există împărtășire fără relație, fără corelație de subiectivități: subiectivitatea locutorului și subiectivitatea interlocutorului). Locutorul împărtășește gânduri, sentimente, opinii, experiențe, interlocutorul împărtășește reacții, stări etc., și invers. Miza este „înțelegerea”, comunicarea ca formă de comuniune (vezi etimologia termenului), în contextul în care „a dialoga înseamnă a împărtăși ceea ce se află ascuns în inima fiecăruia, înseamnă a pătrunde dincolo de cortina comportamentelor, înseamnă a dezvolta înțelegerea interpersonală” (Cury, 2005, p. 39). Comunicarea este, după cum arată și studiile de specialitate, „în același timp purtătoare a valorilor utilitare ale întâlnirilor dintre indivizi sau ale *schimbului*, precum și a valorii comunitare a *împărtășirii*” (Zemor, 2003, p. 25).

\*  
\* \*

Că reamintim, comunicarea implică:

- un „act social” – „deliberat sau involuntar, conștient sau nu” (Abric, 2002, p. 15); vezi, în acest sens, și cauzele obiective/subiective care se pot constitui în premise ale (proiectării și realizării) unui act comunicativ, respectiv cauza zero – Hobjilă, 2009, p. 131 (locutorul comunică, prin semne de ordin fizic,

<sup>4</sup> Vezi în acest sens și comunicarea percepută privită ca „zonă în care locuitorii comunică de fapt, de regulă, de negociere a conflictelor, de invadare a „spațiilor intime”, manifestând înțelegere de relație amputată și de afectivitate de comunicare perturbată, și de consecințe determinanților stimul-răspuns” (Cărmășanu, 2004, p. 6).

faptul că este gripat, deși nu își dorește acest lucru, sau își exteriorizează, involuntar, disconfortul/rușinea prin înroșirea feței).

- un sistem de coduri: o situație de comunicare implică, pe de o parte, actualizarea codului folosit de locutor în construirea mesajului și a codului folosit de către interlocutor în decodificarea mesajului (în principiu, cele două coduri nu se suprapun, chiar dacă este vorba despre același sistem de semne; de exemplu, în cazul a doi vorbitori de limbă română, unul poate avea în vocabularul activ o serie de regionalisme din Moldova, iar celălalt nu); pe de altă parte, mai multe acte comunicative, contextualizate diferit, presupun folosirea de către același locutor a unor coduri diferite (vezi, de exemplu, în comunicarea scrisă, folosirea alfabetului limbii române versus folosirea sistemului Braille) sau a unor valențe diferite ale aceluiași cod (în comunicarea cu un copil de clasa I, profesorul va folosi alte elemente din sistemul limbii decât în comunicarea cu un specialist în domeniul pragmaticii). Particularizând, locutorul actualizează, în variu situații de comunicare, atât codul verbal (cu toate valențele sale, cât și codul nonverbal (gestica, mimica, postura, mișcarea, distanța față de interlocutor etc.), respectiv pe cel paraverbal (intensitatea vocii, accentuarea în context, ritmul vorbirii etc.); ca și în exemplul de mai sus, aferent codului verbal, pot apărea neconcordanțe între codul locutorului și cel al interlocutorului și la nivel nonverbal (vezi, mai jos, problematica gesturilor specifice anumitor popoare), respectiv paraverbal (pentru locutor, „norma” individuală poate fi reprezentată de ritmul alert al vorbirii, în timp ce interlocutorul se poate raporta la „norma” socială, concurențială într-un ritm mediu al transmiterii mesajului).
- un sistem de canale<sup>5</sup>: comunicarea face-to-face presupune, de exemplu, folosirea cu precădere a canalului auditiv (interlocutorul receptează la acest nivel un mesaj verbal, inclusiv cu particularitățile paraverbale ale acestuia) și a canalului vizual (în

<sup>5</sup> Nu avem aici în vedere accepțiunea dată termenului „canale” în unele lucrări de specialitate, în condițiile exemplificării canalelor de comunicare prin gestică, postură etc. (Abric, 2002, p. 15).



observarea gesturilor, a mimicii, a posturii, a ținutei interlocutorului; în oferirea de feedback prin anumite gesturi, printr-o mișcare a capului etc. – ; în semnalarea dorinței de a interveni în discuție sau a sugestiei transmise locutorului de a-și încheia intervenția etc.); contextual, pot fi valorificate și alte canale – de exemplu, canalul olfactiv poate fi cel prin care se transmit informații legate de mirosul zilei. Extinzând accepțiunea dată canalelor de comunicare, realitatea mijloacelor tehnice, a tehnologiilor moderne utilizate în societatea contemporană în comunicare oferă un câmp larg de analiză a sistemului de canale care se dezvoltă și se redimensionează pe măsură ce îl folosim; vezi, de exemplu, maniera de transmitere, prezentare Power-Point, a unor informații importante – în cazul prietenilor care exprimă, în imagini, sentimente și fond sunt: dragostea, prietenia, revolta etc.), dublată sau nu de punctarea orală a unora dintre coordonatele mesajului care se construiește odată cu derularea slide-urilor (reprezentare a mesajului scris, gândit anterior de către locutor); comunicarea pe Messenger (cu modificarea codului – vezi, de exemplu, prezenta abrevierilor de tipul „np” – „no problem”, lipsa atenției la ortografie și de punctuație, redarea grafică particulară a unor sunete: / = 12, ș = sh; folosirea diferitelor tipuri de „emoji” etc.) sau prin e-mail (cf. Hobjilă, 2012; Collister, 2011; Perle, Spencer & Mandell, 2007; Zafiu, 2003; Sarbaugh-Thompson & Feldman, 1998 etc.), SMS, mesaje telefonice înregistrate etc.; reprezentări ale social-media: Facebook, blog-uri, forum-uri, Skype, Twitter, YouTube (pentru comunicarea subsumată educației, TeacherTube), Wikipedia etc.;

un proces în derulare – proces<sup>6</sup> care se construiește pe măsură ce locutorul și interlocutorul relaționează, comunică și se autocompletează, împărtășesc opinii, informații, sentimente etc., procesul

<sup>6</sup> Pentru schema procesului comunicării și detalierea componentelor acestei scheme, vezi Hobjilă, 2009, pp. 232-235.

putând varia, la nivelul semnificației, prin raportare la reperele spațio-temporale (Popescu, 1996, p. 17), personale, culturale etc., o raportare permanentă la eventualii factori perturbatori – în sensul adaptării actului comunicativ, al păstrării acestuia la nivel maxim de eficiență, chiar în condițiile în care, într-un anumit context, apar zgomete de fond care obstrucționează receptarea mesajului de către interlocutorii, probleme de ordin tehnic ce împiedică folosirea anumitor canale de comunicare (de exemplu, nefuncționarea laptop-ului, a internetului etc.), elemente de disconfort fizic pentru locutor/interlocutorii, etc. pentru prezentarea diferitelor tipuri de blocaje care pot apărea în comunicare, vezi mai jos).

•  
•

#### Ca produs, comunicarea se concretizează:

- într-o diversitate de mesaje motivată atât prin perspectiva locutorului/interlocutorului (pentru mesajul construit și transmis de către locutor și mesajul receptat și decodat de către interlocutor, vezi Hobjilă, 2009, p. 134; Minea, 1983, pp. 202-203; Năstășel & Ursu, 1980, p. 16 etc.), a multitudinii codurilor și a canalelor de transmitere a mesajelor, cât și prin complexitatea coordonatelor contextuale pe care le implică fiecare situație de comunicare, respectiv o situație de comunicare versus alta;
- într-o diversitate de discursuri, ca forme de concretizare a mesajelor, diversitate motivată de raportarea particulară a fiecărui locutor, în fiecare situație de comunicare, la coordonatele contextuale (sociale, instituționale, personale, relaționale interpersonale, culturale, politice, circumstanțiale, acționale etc. – vezi *supra*) ale acestuia, această perspectivă de analiză oferind și posibilitatea diferențierii „spus-ului” și a „nespus-ului” (Cmeci, 2010, p. 33) din actele comunicative; vezi, de exemplu, „spus-ul” – „Cât e ceasul?” și „nespus-ul” = „Măi este mult până la pauză?” sau „Crezi că vom ajunge la timp?” sau „Vom întârzia,



nu?" etc. (care pot fi mai ușor decodate/descifrate prin ascultare activă – concept care va fi prezentat în următoarele secțiuni ale lucrării de față).

NOTĂ. Toate aceste coordonate ale comunicării sunt reflectate, în maniere diferite, nuanțate, de perspectivele oferite de literatura de specialitate asupra modelelor comunicării și ale analizei acesteia – modelul tehnicist, modelul psihosociologic, modelul informațional, modelul organizațional, modelul sociolingvistic, modelul pedagogic, modelul cibernetic, modelul semiotic, modelul pragmatic, modelul sociologic – modele interacționiste și modele liniare etc. (Enăchescu, 2008, pp. 6-9; Popescu, 2007, pp. 9-11; Sălăvăstru, 2004, pp. 175-182; Abrie, 2002, p. 13; Ezechil, 2002, pp. 13-40; Lohisse, 2002; Puiu, 2001, pp. 49-53 etc.).

### 1.1.2. Comunicarea interpersonală – direcții de analiză

Comunicarea interpersonală, ca realitate complexă a practicii relaționării și comunicării interumane, se caracterizează printr-o serie de elemente de specificitate care o individualizează, într-o anumită măsură și din anumite puncte de vedere, între celelalte tipuri de comunicare. În acest context, direcțiile de analiză anunțate în titlul acestui subcapitol vor urmări tocmai aceste elemente, care vor fi relaționate în următoarele secțiuni ale lucrării, pe de o parte, cu planul comunicării didactice/educaționale și, pe de altă parte, cu exemplificarea tehnicilor discursive și teatrale valorificabile în contexte subsumate acestui tip de comunicare.

#### (a) Încadrarea comunicării interpersonale în tipologia generală a comunicării

Raportată la celelalte elemente reperabile în tipologia, complexă, a comunicării, comunicarea interpersonală se diferențiază – prin raportare la un prim criteriu (numărul participanților și tipul de relație dintre aceștia) – de comunicarea intrapersonală, de cea la nivelul grupului, de comunicarea de masă (Enăchescu, 2008, p. 46 ș.u.);

Sălăvăstru, 2004, pp. 182-184; Iordănescu, 2006, p. 35; Burton & Dimbleby, 2002, p. 19), de cea ierarhică (Enăchescu, 2008, p. 46 ș.u.) și de comunicarea extrapersonală (Burton & Dimbleby, 2002, p. 19). Comunicarea interpersonală actualizează, din acest punct de vedere, Eu-I/Sinele public al locutorului, felul în care acesta dorește să fie perceput de către ceilalți (Burton & Dimbleby, 2002, p. 19); a se vedea, de exemplu, schimbul de biscuiți dintre colegi, în clasa I; gesturile „afective” ale profesorului față de elevii din clasa pregătitoare/I – ca manifestare a deschiderii, a protecției, a căldurii sufletești etc.

Caracteristicile codului și ale canalului de construire (codificare) și transmitere a mesajului permit operarea distincției dintre comunicarea verbală, comunicarea nonverbală și cea paraverbală (Sălăvăstru, 2004, pp. 184-187), toate trei putând fi subsumate comunicării interpersonale. Același raport, de subordonare, este valabil și în cazul diferențierii – după prezența sau nu a locutorului/interlocutorului/interlocutorilor în același context (fizic) comunicativ – comunicării directe de comunicarea „mediatizată”<sup>7</sup> (Lochard & Boyer, 1998, p. 5), ambele valorificabile în cadrul comunicării interpersonale; vezi, de exemplu, comunicarea față în față și comunicarea prin e-mail, telefon, Messenger, Facebook etc.

Din perspectiva intenției comunicative a locutorului, distincția se operează, în literatura de specialitate și în practica relaționării interumane, între comunicarea instrumentală (Festinger, *apud* Ezechil,

<sup>7</sup> Vezi, în acest sens, *caracteristicile comunicării virtuale*, în general (interactivitate, simulare, sistem comunicațional deschis, flexibilitate, fluiditate, stocare nelimitată, necesități de ordin tehnic și informațional etc. – Rotaru, 2010, pp. 88-90), calitățile pe care trebuie să le aibă un e-mail, în particular (în condițiile în care „la fel cum strângerea de mână și contactul vizual spun ceva despre tine și despre societatea pe care o reprezintă atunci când faci cunoștință cu cineva, la fel și abordarea folosită în e-mail-uri lasă o anumită impresie” – Taylor, 2010, p. 11) și, pentru societatea contemporană, formele de *social media* folosite în comunicarea de diferite tipuri și trăsăturile acestora (accesibilitate, mobilitate pentru utilizatori, personalizare, socializare etc. – Agarwal, 2011; Watermeyer, 2010; Dalsgaard & Paulsen, 2009; Dalsgaard, 2008 etc.).



2002, p. 10), centrată pe intenția de a produce un efect asupra interlocutorului, și cea consumatorie (care nu vizează un astfel de efect), ambele tipuri reperabile, se asemenea, în planul comunicării interpersonale; vezi, de exemplu, o situație în care locutorul comunică o stare de disconfort fizic (frigul), cu sau fără intenția de a-l determina pe interlocutor să închidă geamul din încăperea în care se află cei doi subiecți ai actului comunicativ.

Pe axa „cooperare – conflict”, se diferențiază comunicarea consensuală de cea conflictuală (Radu, 2010, p. 51) – concretizate, la nivelul comunicării interpersonale, în manifestări comportamentale verbale, nonverbale și paraverbale ale acordului/comuniunii de idei/trăiri etc., respectiv ale dezacordului/opoziției/revoltei etc.

*(b) Principii, finalități și funcții ale comunicării interpersonale*

Tranzacțională, ireversibilă, relațională, contextuală, presupunând simetrie, asimetrie sau complementaritate (cf. Roventă-Frumușani, 2005, pp. 49-50; Ezechil, 2002, pp. 8-9 etc.), comunicarea interpersonală este guvernată de o serie de principii<sup>8</sup> – teoretizate în literatura de specialitate și respectate, explicit sau implicit, intuitiv, în relaționarea interumană. De exemplu, *principiul alternanței* implică, atât pentru locutor, cât și pentru interlocutor, intrarea într-o disciplină a comunicării, într-un joc al asumării, recunoașterii, negocierii de roluri (în condițiile în care se vorbește despre „modul consensual sau conflictual” al realizării alternanței – Roventă-Frumușani, 2005, p. 48). De asemenea, *principiul cooperării* presupune, în comunicarea interpersonală și, implicit, în cea didactică/educațională, respectarea anumitor reguli, cunoscute în literatura de specialitate ca „maxime conversaționale”:

(a) regula cantității (mesajul transmis trebuie să conțină doar informația necesară, nu mai mult, nu mai puțin);

(b) regula calității (informațiile transmise trebuie să fie corecte);

<sup>8</sup> Pentru principiile și funcțiile comunicării, vezi și Puiu, 2001, pp. 22-24.

(c) regula relației (intervențiile locutorului trebuie să fie pertinente, relevante pentru subiectul avut în vedere);

(d) regula manierei (mesajul transmis trebuie să fie clar, concis, logic) – Grice, *apud* O'Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, pp. 172-173; Roventă-Frumușani, 2005, p. 37; Lohisse, 2002, pp. 179-180.

Acestora li se pot adăuga *principiul politeții* (Brown & Levinson, 1987) – implicând, în cadrul politeții pozitive și al celei negative, strategii specifice de evitare a amenințărilor la adresa feței pozitive/negative a locutorului/interlocutorului (strategii pe care le vom exemplifica în următoarele secțiuni ale cărții) – și *principiul ritualizării*, ce poate fi explicat prin apelul la teoria lui Goffman (*apud* Bayon & Mignot, 2000, p. 268), care diferențiază ritualurile „de acces” (marcă a apropierii sau a distanțării, de exemplu, prin salut) de ritualurile „de confirmare” (a imaginii de sine și a manierei de raportare la interlocutor – de exemplu, prin folosirea unui apelativ care individualizează funcția sau profesia interlocutorului: „Domnule Decan”, „Domnule profesor”), de cele „de reparare” (actualizate atunci când relația de comunicare riscă să devină tensionată, conflictuală – vezi, de exemplu, scuzele sau formule de tipul „nu te supăra, dar.../sper să nu te superi dacă-ți spun că...”), respectiv de ritualurile „cotidiene” (concretizare a normei sociale actualizate în comunicarea interpersonală – de exemplu, maniera adulților cunoscuți de a se saluta, salutul copil – adult, gestul de deschidere a ușii pentru a intra primul interlocutorul dintr-o anumită situație de comunicare etc.).

Interesante, în acest joc al ritualurilor comunicative, sunt și elementele de specificitate pe care le aduc situații de comunicare contextualizate diferit; vezi, de exemplu, anumite perechi de replici<sup>9</sup> subsumate, în comunicarea interpersonală:

(1) ritualului salutului, de tipul: *bună dimineața* – *bună dimineața*, *la revedere* – *pa/pa-pa* (în contexte obișnuite, neutre, de comunicare oficială, curentă sau familiară), *Să trăiți!* – *Să trăiți!* (în

<sup>9</sup> Pentru nuanțări și exemplificări ale ritualurilor comunicative raportate la diferite tipuri de context, vezi Hobjilă, 2008a.



context profesional militar), *Sărut mâna! – Doamne-ajută!* (în context profesional religios/teologic), *La mulți ani! – La mulți ani!* (în preajma Crăciunului, a Anului Nou), *Hristos a înviat! – Adevărat a înviat!*, *Hristos s-a-nălțat! – Adevărat s-a-nălțat!* etc. (invocând contextul cutumal religios);

(2) ritualului relaționării în contexte specifice (adresare/primire de urări, formularea mulțumirii, începerea schimbului comunicativ al unei întâlniri etc.): *drum bun! – mulțumesc, baftă! – să fie!*, *mulțumesc – cu plăcere/pentru puțin/pentru nimic/cu drag; sărut mâna* (pentru *mulțumesc*) – *cu plăcere/să crești mare/pentru puțin; ce faci? – bine/mulțumesc; La mulți ani! – mulțumesc.* (de zi aniversară/onomastică), *Noroc! – Noroc!/Mulți ani!* (când se ciocnesc paharele în cinstea cuiva), *Sănătate!/Noroc!/Chef! – Mulțumesc.* (după un strănut); *Sărut-mâna pentru masă! – să-ți fie de bine/să crești mare/să trăiești/să fii sănătos* etc. (cu trimitere către contextul cutumal laic) etc.,

toate aceste perechi de replici implicând, prin recunoașterea și intrarea în ritual, actualizarea unui sistem de reguli tradiționale, cele mai multe implicite, devenind explicite numai atunci când nu sunt respectate (vezi, de exemplu, clasică replică a părinților la adresa copiilor care omit să mulțumească: „Cum spui când primești ceva?”).

Plecând de la identificarea nevoilor comunicative care se constituie în premisă a oricărui act comunicativ (vezi exemple precum „incluziunea din nevoia de a stabili identitatea în raport cu ceilalți; controlul din nevoia de a exercita leadership-ul și de a demonstra abilități; afecțiunea din nevoia de a dezvolta relații cu semenii” – Schutz, *apud* Durac, 2009, p. 17), lucrările de specialitate reflectă, într-o manieră mai mult sau mai puțin sintetică, **finalitățile** vizate într-o situație de comunicare interpersonală, finalități formulate ca „scopuri”, „mize”, „obiective” sau reflectate în „rezultate”, toate plasate în planuri precum: cunoaștere și autocunoaștere, informare, persuasiune, relaționare (construire, menținere de relații, poziționare în cadrul acestora; socializare), divertisment/joc, convenție/normativitate (vezi *supra* și ritualizare) – cf. Iordănescu, 2006, p. 35; Mucchielli, 2005, pp. 80-86; Dinu, 2004, pp. 36-37; Commarmond, & Exiga, 2003, p. 9 etc.

Acestor finalități li se asociază funcții specifice, subsumate contactului<sup>10</sup>, respectiv schimbului interpersonal (Ezechil, 2002, pp. 46-47), reperabile la nivel cognitiv, afectiv, acțional, motivațional, relațional/social (cf. Sălăvăstru, 2004, pp. 189-190; Ezechil, 2002, p. 64). În chiar planul limbajului se disting, de altfel, pentru comunicarea interpersonală, funcții<sup>11</sup> precum: funcția *Eu*; funcția *Voi*; funcția *Noi*; funcția *Ce anume*; funcția *Adică*, funcția *Imagini* (Commarmond & Exiga, 2003, pp. 83-85), în condițiile în care locutorul actualizează, prin actul comunicativ, informații despre sine, despre interlocutor(i), despre sine și interlocutor(i), despre o anumită temă, sau explică, potențează – prin imagini – o anumită idee etc.

### (c) Variabile ale procesului comunicării interpersonale

Comunicarea interpersonală implică o relație de coroborare între o multitudine de variabile, de unde și caracterul particular, unic, al fiecărui act comunicativ – variabile care pot fi raportate atât la schema generală a procesului comunicării, cât și la diferitele tipuri de context implicate de derularea acestui proces. Se disting, astfel, variabile la nivel personal (în planul subiecților implicați într-o situație de comunicare: locutor, interlocutor(i), interpersonal/ relațional, cotextual (comunicativ propriu-zis – pe coordonatele verbală, nonverbală și paraverbală), referențial, acțional, contextual circumstanțial, social, politic, cultural, instituțional, funcțional etc.

(c<sub>1</sub>) Variabilele de ordin personal ale unei situații de comunicare interpersonală reflectă *ipostaza locutorială* și pe cea (a)/interlocutorială, cu toate particularitățile acestora (cf. Șerbănescu,

<sup>10</sup> Vezi, de exemplu, pentru contactul interpersonal, funcții precum: a iniția (o interacțiune, o temă de discuție...); a intensifica o anumită relație/legătură de ordin interpersonal; a reduce rezistența, revolta, opoziția; a preveni/elimina indiferența (Ezechil, 2002, p. 64).

<sup>11</sup> O perspectivă interesantă este oferită și asupra funcțiilor tăcerii, diferențiindu-se, astfel: „tăcerea emotivă; tăcerea conotativă; tăcerea referențială; tăcerea poetică sau autoreflexivă; tăcerea expresivă” (Grigore, 2008, p. 9).



2007, p. 43; Mucchielli, 2005, pp. 163-187; Abric, 2002, pp. 16-25; Duck, 2000, p. 14 etc.). De exemplu, locutorul se caracterizează prin anumite date de ordin fizic, psihic, socio-economic, cultural etc., manifestă, în realizarea actului comunicativ, un anumit grad de autocontrol<sup>12</sup> (inclusiv al emoțiilor – vezi mai jos)/autocenzură (diferit de la un locutor la altul și chiar pentru același locutor, în situații diferite de comunicare), anumite căi de autoprezentare<sup>13</sup>, comunică verbal, nonverbal și paraverbal într-o anumită manieră (vezi ticurile verbale – „stii?” sau nonverbale – „mijirea” ochilor, anumite caracteristici ale comunicării la nivel paraverbal – un anumit tip de tuse, pauze, ritm al vorbirii, intensitate a vocii, particularități intonaționale etc.). Pe de altă parte, interlocutorul intră, de asemenea, într-o situație de comunicare interpersonală cu particularități de același ordin, cărora li se adaugă asumarea unui anumit tip de rol de ascultător, maniera specifică de raportare la mesaj și la locutor<sup>14</sup> (inclusiv la nivel de receptare/percepție), un anumit orizont de așteptare etc.

(c<sub>2</sub>) *Variabilele de ordin interpersonal/relațional* implică actualizarea, într-o situație de comunicare interpersonală, a unui anumit tip de relație locutor – interlocutor, atât pe linia caracteristicilor de ordin personal/profesional (vezi, de exemplu, cum se nuanțează actul comunicativ într-o relație de tipul mamă – fiu, mamă – fiică, frate – soră mult mai mică; frate – soră mult mai mare;

<sup>12</sup> Vezi, în acest sens, ideea de „automonitorizare”, prezentată în literatura de specialitate drept „capacitatea vorbitorului de a-și ține sub control propriul comportament verbal și nonverbal” (Șerbănescu, 2007, p. 43).

<sup>13</sup> Pentru implicațiile Eul-ului intim (imaginea despre sine a locutorului) și ale Eul-ului public (imaginea pe care locutorul vrea să o prezinte interlocutorilor), vezi Abric, 2002, p. 19.

<sup>14</sup> Prefigurând variabilele de ordin relațional, „informațiile despre un individ ajută la definirea unei situații, dau posibilitatea celorlalți să știe de la bun început ce așteaptă individul de la ei și ce pot aștepta la rândul lor de la el. Înarmați cu aceste informații, ceilalți vor ști cum să acționeze pentru a provoca răspunsul pe care îl doresc de la el” (Goffman, 2003, p. 29).

profesor – elev, profesor – părinte, profesor – director al instituției, coleg – coleg etc.), cât și pe cea a rolurilor propriu-zise de locutor/interlocutor (vezi exemple de relații de tipul: locutor dominant – interlocutor supus, locutor dominant – interlocutor revoltat, locutor umil – interlocutor dominant etc.).

(c<sub>3</sub>) *Variabilele de ordin cotextual* trimit către sfera comportamentului comunicativ<sup>15</sup> propriu-zis manifestat (verbal, nonverbal, paraverbal) într-o anumită situație de comunicare (în relație și cu ceea ce am prezentat *supra* în planul principiilor, finalităților și al funcțiilor comunicării interpersonale). Relevante sunt, în acest sens: comportamentul comunicativ euristic – centrat pe perechea întrebare/răspuns; comportamentul ranforsant/de întărire – ca „răspuns

<sup>15</sup> În asociere cu variabilele interpersonale, comportamentul comunicativ presupune și: (a) o anumită manieră de raportare la interlocutor și la ceea ce-l caracterizează pe acesta, în condițiile în care „fiecare partener într-o relație are un sistem propriu de semnificații (o «personalitate», valori, opinii, atitudini) și o cunoaștere organizată (despre trecut, întâmplări, scopuri) pe care celălalt nu le dobândește niciodată pe deplin. Relațiile interumane se bazează pe gradul în care cei doi parteneri reușesc să facă față acestei realități” (Duck, 2000, p. 14) și (b) particularizând, anumite atitudini reperabile pe axa + – ; sunt diferențiați, în acest sens, în literatura de specialitate, șase „dipoli” care acoperă aproape întreaga gamă a atitudinilor pozitive și negative pe care le poate adopta o persoană în comunicarea interpersonală: descriere și evaluare; orientare către problemă și control; spontaneitate și strategie; empatie și neutralitate; egalitate și superioritate; provizorat și certitudine (Dinu, 2004, pp. 80-82). O altă perspectivă interesantă asupra acestui aspect al comunicării interpersonale s-a concretizat în strategia interpretului, descrisă de Dennet (1990), strategie ce „constă, pentru un individ, în a prezice comportamentul altor indivizi pornind de la două premise simple: 1. ceilalți indivizi sunt agenți raționali; 2. ei sunt dotați cu credințe, dorințe și alte stări mentale. De fapt, strategia interpretului este cea care ne permite să anticipăm ce va spune locutorul, să-i terminăm enunțul înaintea lui: îi atribuim intenția de a ne comunica un conținut particular și deducem de aici forma pe care o va lua enunțul lui” (Reboul & Moeschler, 2010, p. 47).



valorizant pozitiv sau negativ al vorbitorului la o acțiune; verbală sau nonverbală a interlocutorului”; comportamentul de susținere – concretizat în „semnale pe care vorbitorul le trimite ascultătorului în legătură cu modul în care îl percepe, îl acceptă, îl susține, oferindu-i sprijin informațional, relațional și emoțional”; comportamentul reflexiv – încurajând continuarea conversației, inducând o schimbare în ea sau încheind-o; comportamentul explicativ – marcat textual prin: „structurile explicative, glosările apozitive, metaforele cu funcții concretizatoare, enunțurile asertive, conectorii (în primul rând, în al doilea rând, pe de o parte, pe de altă parte, întâi, apoi...), demarcatorii discursivi (vom discuta în continuare, până aici am văzut cum, o altă întrebare care se naște este...), structurile enumerative etc.” (Șerbănescu, 2007, pp. 55-58); comportamentul autocentrat/de autodezvăluire – concretizat în formule de tipul *părerea mea, dacă mi-aduc aminte, să-ți spun un secret...*; comportamentul ludic/umorul – manifestat prin răs, zâmbet etc. (Șerbănescu, 2007, pp. 58-59); comportamentul lingvistic propriu-zis – manifestat prin alegerea, într-un anumit context comunicativ, a anumitor semne din sistemul limbii, dintre câte există (vezi, de exemplu, opțiunea pentru forme neologice *versus* regionale, pentru cuvinte „puternice” rațional sau afectiv *versus* cuvinte „slabe” etc.), prin ordonarea lor particulară (în condițiile în care se consideră că primele și ultimele cuvinte sunt mai importante într-un act comunicativ – Abric, 2002, p. 27), prin asocierea lor cu elemente relevante la nivel paraverbal și nonverbal etc.

(c<sub>4</sub>) *Variabilele de ordin referențial*, determinate de raportarea preponderent la realitatea obiectivă și/sau la cea subiectivă, la referenți concreți sau abstracți, la real sau fictiv etc., influențează maniera de construire și de transmitere a unui mesaj în cadrul comunicării interpersonale; de exemplu, pentru o reflectare, în mesaj, a realității subiective (sau a celei obiective, din perspectivă subiectivă) locutorul va alege semne „emoționale”, „afective”, eventual, plastice, referenți abstracți (asociați stărilor, sentimentelor etc.) asociați cu cei concreți etc. Semnificativă este, în acest sens, și opțiunea predilectă, într-un anumit act comunicativ, pentru una dintre funcțiile limbajului

prezentate *supra* (funcția *Eu*, funcția *Voi*, funcția *Noi*, funcția *Ce anume*, funcția *Adică*, funcția *Imagine*), precum și raportarea la tipul de cauză (obiectivă, subiectivă, zero<sup>16</sup>) pentru un anumit mesaj: vezi, de exemplu, diferența dintre „trebuie să... (comunic)”, „vreau să... (comunic)” și „nu vreau să... (comunic) și totuși se întâmplă acest lucru”. De asemenea, plasarea referinței în lumea reală sau într-una fictivă, imaginară determină apariția, în actul comunicării interpersonale, o unor mărci specifice precum: gesturile care trădează minciuna, direcția privirii care indică actualizarea unor elemente imaginare, structuri verbale care atrag atenția chiar asupra a ceea ce locutorul dorește să ascundă, elemente ale comportamentului nonverbal care neagă mesajul verbal etc.

(c<sub>5</sub>) *Variabilele de ordin acțional* ancorează mesajele transmise într-o situație de comunicare interpersonală în sfera actelor de vorbire<sup>17</sup> (locuționare, ilocuționare, perlocuționare – Austin, Searle, *apud* Roventța-Frumușani, 2005, p. 30 ș.u.; O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, pp. 30-31 etc.), relevanța fiind dată, în acest context, de raportul dintre intenția comunicativă a locutorului și gradul de realizare a acestei intenții în act, raport influențat și de alegerea mijloacelor comunicative aferente exprimării unei opinii, a unei urări, impunerii unei acțiuni etc.

(c<sub>6</sub>) *Variabilele de ordin contextual circumstanțial* – locul, momentul etc. în care se realizează un act comunicativ – implică alegeri în planul canalului de transmitere a mesajului (de exemplu, dacă sunt lângă bibliotecă, pot să și arăt o anumită carte interlocu-

<sup>16</sup> Vezi și ideea conform căreia „cu toții comunicăm non-stop, fie că ne dăm seama sau nu. Tot ceea ce facem sau nu facem, tot ceea ce spunem sau nu spunem, îi determină pe cei din jurul nostru să-și formeze o impresie despre noi” (Erickson, 2009, p. 18).

<sup>17</sup> Ca particularizare, vezi și contexte în care „formularea întrebărilor și solicitarea de informații pot fi privite ca acte de vorbire agresive, pentru că, în anumite situații, asemenea intervenții meta-lingvistice sunt interpretate ca un tip de protest” (Radu, 2010, p. 54).



torului, nu doar să o prezint verbal; dacă este o oră târzie, aleg să nu transmit foarte multe informații noi interlocutorului etc.), în planul relaționării cu interlocutorul (relaționare din perspectiva distanței fizice locutor – interlocutor; dacă este aglomerat în lift, nu se mai respectă distanța socială și comunicarea interpersonală se înscrie pe alte coordonate decât într-o situație care nu ar presupune astfel de condiții fizice), chiar în planul construirii mesajului, care trebuie să fie adaptat coordonatelor spațio-temporale ale situației de comunicare în care este actualizat (vezi, de exemplu, raportarea, uneori necesară, la vreme, la momentul din zi, la mediul rural/urban etc.).

(c<sub>7</sub>) Variabilele de ordin social, politic, cultural sunt importante, dincolo de accepțiunile clasice, pentru evitarea situațiilor de discriminare, în cadrul comunicării interpersonale, a actanților prin raportare la date de ordin social, socio-economic, politic, cultural, religios, ideologic etc. (vezi „ritualurile” prezentate *supra*, formulele de adresare folosite în anumite relații de tip ierarhic/profesional etc.: „Excelența Voastră”, „Prea Sfințite” etc., plasarea mesajului într-o anumită paradigmă/ideologie, temele de discuție – cu sau fără referire la probleme „sensibile” de ordin social, politic, religios etc.; de exemplu, „Mai bine nu discutăm politică...”, spune locutorul atunci când reacția interlocutorului este mai vehementă decât și-ar fi dorit).

(c<sub>8</sub>) Variabilele de ordin instituțional sunt relevante, în contextul lucrării de față, cu precădere prin prisma particularizărilor pe care le implică, în general, comunicarea didactică/educațională. Pentru comunicarea interpersonală, contextul instituțional devine operațional prin rolurile pe care și le asumă la un moment dat subiecții actului comunicativ (de exemplu, locutorul poate vorbi în calitate sa de director al unei instituții, în numele acesteia, deși intrase în situația de comunicare respectivă doar în calitate de coleg al interlocutorilor săi) și prin regulile pe care subordonarea față de o instituție le poate implica (de exemplu, comunicarea între militari, între preoți etc., uneori chiar în familiile acestora – de exemplu, folosirea, de către soție, a apelativului „părinte” la adresa soțului preot).

(c<sub>9</sub>) Variabilele de ordin funcțional sunt reflectate cu precădere la nivelul codului și al canalului de transmitere a mesajului (Abric, 2002, pp. 28-29) – canal oral/scriș, limbă literară/limbă populară/grai, mijloace tehnologice, social media etc. (vezi, în acest sens, arhitectura diferită a aceluiași mesaj transmis face-to-face, telefonic, prin SMS, pe Messenger, prin e-mail, pe Facebook, printr-o prezentare Power Point etc.).

#### (d) Stiluri de comunicare

Comportamentului comunicativ invocat *supra* i se subsumează, în teoria și în realitatea comunicațională interpersonală, anumite stiluri de comunicare – proprii locutorului, respectiv interlocutorului – grupate pe categorii (în funcție de perspectiva considerată dominantă de un cercetător sau altul):

- stil directiv vs. egalitarist vs. structurativ<sup>18</sup> vs. dinamic vs. de abandon vs. de evitare (Jamț, Ștefănescu & Samson, 2006, p. 37 ș.u.);
- stil direct vs. indirect, elaborat vs. exact vs. succint; personal vs. contextual; instrumental vs. afectiv (Gudykunst, *apud* Șerbănescu, 2007, pp. 258-259);
- stil instrumental-exact vs. spontan-argumentativ vs. implicat-expresiv vs. elaborat-dramatic vs. birocratic-contextual vs. succint-supus, deferent (FitzGerald, *apud* Șerbănescu, 2007, pp. 260-262);
- stilul permisiv-dependent vs. de susținere vs. altruist vs. agresiv-depreciativ vs. conștient de sine vs. structurativ vs. de evitare vs. coleric (Friedman Schulz von Thun, *apud* Watzke-Otte, 2009, p. 17);
- stil direct vs. analitic vs. sociabil vs. expresiv (Erickson, 2009, p. 91);
- cu accent pe ipostaza interlocutorială (a receptorului ascultătorului, mai ales în cazul în care un locutor se adresează mai multor interlocutori, fiecare cu stilul său); stil ostil în mod activ vs. ostil vs. neutru vs. indecis vs. neinformant vs. susținător vs. susținător activ (Nothstine, 1998, pp. 20-21).

<sup>18</sup> Care invocă reguli.



După cum se observă și din seriile opozitive de mai sus, același stil de comunicare poate intra în opoziție cu stiluri invocate de alți cercetători în serii diferite; de asemenea, oricare dintre seriile opozitive prezentate *supra* poate fi completată cu stiluri aparținând altor serii, fapt explicabil prin perspectivele contextualizate oferite de literatura de specialitate.

Cum majoritatea persoanelor actualizează, în diferite situații de comunicare interpersonală, stiluri diferite (chiar dacă acestea se subordonează, în principiu, unei dominante comportamentale comunicative), interesant este jocul relaționării; un exercițiu util de (auto)analiză a manifestărilor diferitelor stiluri de comunicare în interacțiune poate fi cel de rememorare sau de anticipare a formelor verbale/nonverbale/paraverbale de concretizare a acestora în dinamica relaționării locutor – interlocutor – vezi, de exemplu, Tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1. Interacțiunea/„jocul” stilurilor de comunicare

Locutor 1 – stil de comunicare	Comportament comunicativ	Interlocutor (locutor 2) – stil de comunicare	Comportament comunicativ
Stil egalitarist	Este mai înțelept să ne raportăm la ambele puncte de vedere.	Stil ostil	[interlocutorul citește un articol pe laptop-ul pe care îl are în față, ignorând ceea ce spune locutorul]
		Stil ostil activ	Ei, aș! Ar fi o prostie!
Stil succint	Au fost 14 copii în excursie.	Stil elaborat	Da, eu mă gândisem la o prezentare mai detaliată, mai nuanțată, în sensul că din cei 14 copii, 9 au fost băieți, ceea ce a

Locutor 1 – stil de comunicare	Comportament comunicativ	Interlocutor (locutor 2) – stil de comunicare	Comportament comunicativ
			dezechilibrat raportul băieți – fete pe care îl anticipasem/ sperasem.... De asemenea, eterogenitatea vârstelor copiilor a mărit dificultatea relaționării la nivelul grupului.
		Stil succint	Da, 9 băieți și 5 fete.
Stil analitic	[gest meditativ, ritm mediu, tonalitate scăzută a vocii, intensitate medie] Este un aspect care trebuie avut în vedere, cred, din cel puțin trei puncte de vedere diferite...	Stil expresiv	[gest cu mâinile la cap: ritm precipitat, intonație sugestivă] Eei! Îți vine să-ți iei lumea-n cap când auzi ce se mai cere!
		Stil direct	Sunt perfect de acord.
		Stil analitic	[Locutorul 2 completează argumentele invocate de locutorul 1.]
Stil de susținere	Sunt sigură că vei reuși să ajungi la timp.	Stil supus, depreciativ la adresa propriei persoane	Spui așa ca să mă încurajezi...
		Stil ofensiv, agresiv, coleric	De ce spui așa? De obicei nu ajung la timp?



Locutor 1 – stil de comunicare	Comportament comunicativ	Interlocutor (locutor 2) – stil de comunicare	Comportament comunicativ
Stil expresiv	[râde; se simte entuziasmul în voce] Mă bucur! Felicitări!! [îl îmbrățișează pe interlocutor]	Stil succint	Multumesc. [zâmbește]
		Stil analitic	Da, a fost un moment deosebit pentru mine, pe care l-am și pregătit destul de mult (inclusiv ca organizare). Mă bucur că a ieșit totul bine.

etc.

Tabelul poate fi completat, în continuare, prin raportare la diferite forme de manifestare a stilului de comunicare<sup>19</sup> al locutorului,

<sup>19</sup> Pentru o analiză foarte interesantă și nuanțată a stilului de comunicare al românilor, vezi lucrarea Andrei Vasilescu (2010) în care autoarea punctează, ca particularități ale acestui stil de comunicare (*versus* cel al altor popoare): „elaborarea discursului pe baza unor strategii ale implicării, rolul crescut al elementelor nonverbale în comunicare, exteriorizarea anxietății comunicative prin exprimarea adesea conflictuală a emoțiilor negative, tendința spontană de constituire a unor ierarhii în discurs în baza statutului atribuit interlocutorilor, activitate susținută de negocierea imaginii publice prin strategii duale ale politeții pozitive și negative” (Vasilescu, 2010, p. 177). Autoarea diferențiază, de asemenea, tipurile diferite de negociere a dreptului/accesului la cuvânt prin raportare la „statutul *ingroup/outgroup* al interactanților” (Vasilescu, 2010, p. 178); astfel, interlocutorii incluși în categoria „străini”/inamici sunt mai degrabă excluși dintr-o situație de comunicare (sau ignorați), față de cei considerați „mai puțin cunoscuți” se manifestă, în general, deschidere comunicativă, iar cunoscuții/prietenii au un grad mare de libertate în negocierea (sau acceptarea) dreptului la cuvânt (Vasilescu, 2010, pp. 178-189).

față de care interlocutorul reacționează în funcție de stilul său comunicativ, în general, sau de stilul corespunzător caracteristicilor contextuale ale situației respective de comunicare interpersonală (de exemplu, în condițiile în care te recunoști și în stilul analitic, și în cel expresiv, actualizarea unuia dintre ele este motivată de relația cu interlocutorul, de starea de spirit din momentul respectiv, de resursa timp etc.).

#### (e) Disfuncții reperabile în comunicare

În general, în literatura de specialitate problema barierelor în comunicare este prezentată prin raportare fie la coordonatele procesului comunicativ (vezi, de exemplu, bariere în transmiterea mesajului, bariere de recepție, bariere de înțelegere și bariere de acceptare – Vlădescu, 2008, pp. 50-51), fie ca apanaj al uneia dintre aceste coordonate (de exemplu, bariere în ascultare – sintetizate în Albu, 2008, pp. 185-191, după Șoitu, 2001; Burley-Allen, 2005; Nuță, 2004, pp. 35-41; Alexandrescu & Micle, 2002, p. 51 etc.) sau al unui context anume de derulare a actului comunicativ (de exemplu, bariere în comunicarea didactică – Curelaru & Criu, 2010, pp. 235-236; Cury, 2005; Sălăvăstru, 2004, p. 210 etc.).

În contextul lucrării de față, relevantă devine perspectiva contextualizată a comunicării interpersonale, corelată cu diferitele componente ale acesteia. Sunt reperabile, așadar, în comunicarea interpersonală (prin raportare la practica relaționării și la literatura de specialitate – cf. Thomas Gordon, *apud* Watzke-Otte, 2009, p. 47; Albu, 2008, pp. 185-191; Rogers, 2008, p. 449; Gurhî, 2008, p. 132 ș.u.; Vlădescu, 2008, pp. 50-51; Constantinescu-Ștefănel, 2006, pp. 77-81; Hogan & Stubbs, 2006, pp. 9-10, 34; Nuță, 2004, pp. 35-41; Alexandrescu & Micle, 2002, p. 19, 51; Puiu, 2001, pp. 77-81; Năstășel & Ursu, 1980, p. 49 etc.), situații problematice determinate de manifestarea anumitor blocaje/obstacole („blocaj”, în accepțiunea asociată interiorului procesului comunicării: pot apărea blocaje în planul locutorului – de exemplu, blocaje emoționale; în planul canalului de transmitere a mesajului – de exemplu, se întrerupe convorbirea telefonică din motive tehnice etc.; „obstacol”, în accepțiunea de barieră care poate apărea înainte de sau în derularea



actului comunicativ: de exemplu, obstacolul lingvistic – interlocutorul nu stăpânește același cod ca locutorul; obstacolul interlocutorului indiferent sau agresiv etc.), printr-un termen generic, *disfuncții* precum:

- *disfuncții la nivelul locutorului*: management deficitar al emoțiilor; deficiențe în pronunție; disconfort fizic (probleme de sănătate, senzație de frig, cald etc.) sau psihic (stări/sentimente negative, neîncredere, grad scăzut al stimei de sine, atitudine de culpabilizare, victimizare etc.); prejudecăți; manifestări ale criticii, ironiei, sarcasmului, răutății, ostilității, atitudinii discriminatoare etc.; ignorarea feedback-ului verbal și/sau nonverbal al interlocutorului; stilul dictatorial, autoritar, intimidant, manipulator etc. de comunicare;
- *disfuncții în planul construirii, codificării și transmiterii mesajului*: insuficienta cunoaștere, de către locutor, a informațiilor pe care dorește să le transmită, respectiv a codului aferent transformării acestora în mesaj (de exemplu, un locutor care vrea să vorbească – avizat – despre mecanică, dar nu are foarte multe informații/cunoștințe în domeniu și nu stăpânește limbajul de specialitate); formularea deficitară a mesajului (lipsit de claritate, concizie etc.); discordanțe între comportamentul verbal și cel nonverbal (își exprimă, verbal, disponibilitatea de a discuta mai detaliat despre..., dar se joacă nerăbdător cu pixul, dă din picior etc.); dificultăți de exprimare; dificultăți în comunicarea scrisă (ilizibilitate, greșeli de ortografie, punctuație etc.); ticuri verbale/nonverbale/paraverbale (repetarea unui cuvânt, a unui gest, intonația particulară a așa-numitelor elemente „de umplură” – „ăăă”, „uuu”, „ăăăă” etc. pot deranja interlocutorul, distrăgându-i atenția de la conținutul mesajului sau chiar generându-i o stare de disconfort, de agitație/enervare etc.); alegerea, respectiv folosirea necorespunzătoare a canalului de comunicare (de exemplu, canal scris, în condițiile în care interlocutorul-copil preșcolar nu știe să citească);
- *disfuncții la nivelul interlocutorului*: probleme de ordin fizic (oboseală, deficiențe vizuale, auditive etc.) sau psihic (stări/senti-

mente negative); management deficitar al emoțiilor; prejudecăți; așteptări nerealiste; deficiențe de concentrare; lipsă de receptivitate; dezinteres; egocentrism; incapacitatea de detașare de propriile probleme/gânduri/stări, ca premisă a deschiderii față de locutor și de mesajul acestuia; tendința de a „vâna” greșelile locutorului; manifestări ale sarcasmului, răutății, ostilității, atitudinii discriminatoare etc.; tendința de a evalua/critica/moraliza etc.; tendința de a exagera sau de a interpreta mesajul strict ca pe o situație problemă pentru care trebuie oferite soluții (prima formă reperabilă, după Nuță, 2004, cu precădere la interlocutorii feminini, iar cea de-a doua – la interlocutorii masculini); poate fi inclus, în această categorie de disfuncții, și tipul feedback-ului pe care interlocutorul alege să îl dea locutorului: replici agresive, incriminatoare, amenințatoare, ironice/sarcastice/malițioase, etichetări, injurii, critici, observații nefondate, întrebări tip „interrogatoriu”, întrebări indiscrete, întrebări-capcană, concluzii grăbite; replici de „placare” (interlocutorul este de acord, invariabil, cu tot ce spune locutorul – replică de tipul „da, draga mea”, „da, sigur”), gesturi de indiferență, dispreț, revoltă etc. (relevante sunt, în acest sens, și stilurile de ascultare plasate pe axa negativă – ascultător indiferent, ascultător care întrerupe mereu locutorul, ascultător recalcitrant etc.);

- *disfuncții în planul receptării și al decodării/interpretării mesajului*: receptarea fragmentară a mesajului; decodarea mesajului verbal, cu ignorarea semnelor nonverbale; decodarea și interpretarea comportamentului nonverbal prin raportare la un singur semn din mai multe manifeste (de exemplu, ținerea strânsă a mâinilor la piept poate fi interpretată eronat ca închidere către comunicare/refuz, deși gestul poate avea drept cauză doar disconfortul cauzat de frig); concentrarea – subiectivă – pe o anumită componentă a mesajului, ignorându-le pe celelalte (de exemplu, atunci când interlocutorul nu este de acord cu o anumită idee și își pregătește deja în minte contraargumentele; sau când se recunoaște într-o situație prezentată și o rememorează în gând pe cea din propria experiență etc.); raportarea la alte valențe ale



codului decât cele pe care le-a avut în vedere locutorul (de exemplu, decodarea și interpretarea eronată a unor cuvinte/structuri polisemantice, a unor semne motivate prin raportarea la numite norme de ordin social, cultural etc.);

- *disfuncții contextuale*: factori perturbatori – zgomote de fond, temperatură prea scăzută sau prea ridicată, spațiu prea mic etc.; limitări de ordin social, religios, cultural, politic etc.;
- *disfuncții în planul „disciplinei” comunicării* – abateri de la această disciplină: monopolizarea discuției; neoferirea dreptului la replică; nerespectarea ordinii logice locutor – interlocutor; digresiuni neagreate de actanți etc.

*(f) Problematika emoțiilor în comunicarea interpersonală*

Prezentate *supra* ca potențiale generatoare de disfuncții în planul comunicării, atât la nivelul locutorului, cât și la nivelul interlocutorului, emoțiile pot fi avute în vedere, dintr-o perspectivă diagnostică, prin raportare la locul și manifestarea lor în viața oricărei persoane și, din perspectiva educativității, în asociere cu direcțiile promovate de teoria inteligenței emoționale.

Prima perspectivă, cea diagnostică, se poate concretiza într-o serie de cinci postulate, trimițând către ceea ce presupun existența și manifestarea emoțiilor, respectiv planurile asupra cărora acționează cu precădere la nivelul individului/relației/comunicării.

(1) Emoțiile sunt necesare (fiind, de altfel, „vitale pentru igiena noastră mintală” – Cameron, 2006, p. 20), ele ne comunică ceva într-un anumit context, ne ajută să conștientizăm maniera în care ne raportăm la o anumită persoană, la un anumit tip de relație, cu interlocutorul, la un anumit context comunicativ, la o anumită temă de discuție etc. Emoțiile ne ajută să *ne* comunicăm (Roco, 2004, p. 138), să ne exteriorizăm, dar și să comunicăm (ele pot fi transformate, de exemplu, în entuziasm comunicativ, care se poate constitui într-un plus al modului în care transmitem o anumită informație; sunt situații în care emoțiile devin mai convingătoare decât un discurs elaborat).

(2) Emoțiile sunt datum-uri (personale) sau constructe contextuale – de exemplu, emoțiile generate de o schimbare neaștep-

tată în contextul comunicativ (a apărut în situația respectivă de comunicare o persoană care intimidă locutorul; brusc, nu se mai aude bine interlocutorul la telefon și este o discuție foarte importantă/urgentă etc.), de discrepanța dintre așteptările cu care locutorul intră în situația de comunicare respectivă și condițiile concrete de realizare (Rimé, 2007, p. 120) etc.

(3) Emoțiile se manifestă la nivel verbal, nonverbal (Marcus & Săucan, 1994, p. 35) și paraverbal – prin cuvinte-sentiment/stare/atitudine (substantive, adjective, adverbe de tipul „bucurie”, „ferică”, „niciodată” etc.), repetiții, gesturi (exaltate sau foarte reținute, stângăcii, obiecte scăpate din mână, ticuri nonverbale etc.), mimică, reacții fiziologice (înroșire la față, transpirație, dificultate de a respira etc.), voce scăzută, dificil de controlat (voce tremurată) etc. Fiind atenți la/cunoscând aceste manifestări – personalizate, pentru fiecare locutor/interlocutor – ale emoțiilor, gestionarea acestora poate fi mai ușor condusă pe direcția avantajelor pe care le pot aduce, într-o situație de comunicare, emoțiile explicite sau cele implicite.

(4) Emoțiile ne afectează personal. Fie că le căutăm, fie că „fugim de ele” (Cosnier, 2007, p. 13), „emoțiile ne determină calitatea vieții” (Ekman, 2011, p. 13), motivându-ne atât acțiuni considerate/demonstrate ca dezirabile, oportune, cât și fapte/atitudini/comportamente regretabile. Și de fiecare dată invocăm emoțiile.

(5) Emoțiile ne influențează relațiile, ele „supervizează” interacțiunea între locutor și interlocutor – interacțiune care presupune „un proces constant de gestiune și reglare emoțională strâns legat de celelalte schimburi orientate mai mult cognitiv” (Cosnier, 2007, p. 107) și care aduce în prim plan ideea de intersubiectivitate (Bârlogeanu, 2004, p. 104); aceasta în condițiile în care locutorul și interlocutorul intră într-o situație de comunicare cu propriile emoții, însă se raportează și la emoțiile celuilalt.



Cea de-a doua perspectivă invocată mai sus vine din sfera inteligenței emoționale<sup>20</sup>, ale cărei dimensiuni trebuie învățate și exersate<sup>21</sup>, în opinia lui D. Goleman (2004, p. 7; cf. Goleman, 2001), prin: conștientizarea propriilor emoții (recunoaștere, numire, înțelegere etc.); stăpânirea/managerierea emoțiilor personale (controlarea formelor de manifestare a emoției; cultivarea sentimentelor pozitive, a stimei de sine, controlul stresului etc.) și raportarea optimă la emoțiile interlocutorului (decodare, înțelegere – empatie); motivarea/concentrarea pe valorificarea emoțiilor *versus* efectul lor distructiv; cultivarea relațiilor interpersonale.

(g) *Coordonate ale competenței comunicative*

Elementele care fac dintr-o persoană un comunicator excelent sunt, în opinia lui I. Vlădescu (2008, pp. 18-21): un vast repertoriu comportamental, abilitatea de a alege comportamentul comunicațional cel mai potrivit, abilitatea de a se exprima cât mai eficient comportamental, complexitatea cognitivă, responsabilitatea asumată față de relație (responsabilitate față de interlocutor – sentimentele, ideile lui –, față de mesaj – interes față de ceea ce vrei să transmiți la un moment dat –, față de interacțiune și continuarea relației etc.), capacitatea empatică, capacitatea de automonitorizare afectivă.

Acestora li se adaugă, în literatura de specialitate, trimiteri către condițiile realizării unei comunicări eficiente:

<sup>20</sup> „Inteligența emoțională ne determină potențialul de a ne însuși abilități practice bazate pe cinci elemente: conștiința propriilor afecte, reacții și resurse; motivația; autocontrolul; empatia; sociabilitatea” (Goleman, 2004, p. 24).

<sup>21</sup> Particularizând, în încercarea de a le dezvolta copiilor „potențialul emoțional și social”, părinții îi pot învăța pe aceștia „să adopte și să-și dezvolte caracteristicile inteligenței emoționale: să-și identifice sentimentele personale și să le diferențieze; să învețe mult mai mult despre modul cum și unde își pot exterioriza sentimentele; să-și dezvolte empatia [...]; să citească limbajul trupurilor și alte aspecte nonverbale, pentru a înțelege comunicarea; să învețe să asculte; să învețe să fie constructivi (afirmativi)” (Roco, 2004, p. 155).

- respectarea sentimentului stimei de sine al interlocutorului (Birkenbihl, 1998, p. 23);
- transmiterea unui mesaj inteligibil și de interes pentru interlocutor (Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 473; Dumitriu, 1998, p. 86);
- implicit, raportarea la nevoile/așteptările/treburile acestuia (Birkenbihl, 1998, p. 45);
- motivarea interlocutorului (Birkenbihl, 1998, p. 69);
- raportarea la reacțiile acestuia, la feedback-ul verbal/nonverbal pe care îl oferă interlocutorul (Dumitriu, 1998, p. 86);
- coroborarea sau alternarea informațiilor cognitive (centrate pe conținutul mesajului), indiciale (centrate pe locutor) și conative (centrate pe interlocutor și pe dinamica actului comunicativ) – Popescu, 2007, p. 13; Bayon & Mignot, 2000, p. 154;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare, în general, și față de locutor/interlocutor, concretizate în altruism, sinceritate, empatie, deschidere, cultivarea egalității (Dimu, 2004, pp. 43-48);
- cultivarea și manifestarea, de către locutor și de către interlocutor, a competenței de comunicare<sup>22</sup>, care-și subsumează, pe de o parte (cf. Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 477; Ivan, 2009, p. 73; Sălăvăstru, 2004, pp. 226-227; Ilica, 2003, p. 13; C. Simard, *apud* Pamfil, 2003, pp. 65-66), competența lingvistică (stăpânirea și utilizarea codului), competența informațională/culturală/enciclopedică (implicată de conținuturile/informațiile transmise prin mesaj), competența cognitivă (reflectată în operații de analiză, sinteză, comparare, generalizare etc.), competența socială, relațională (implicând raportare optimă la coordonatele sociale, interpersonale, relaționale ale contextului comunicativ, inclusiv în planul decodării de semne nonverbale și paraverbale, alături de cele verbale și în cel al respectării disciplinei comunicării) și, pe de altă parte, manifestări ale inteligenței sociale (Thorndike, *apud* Roco, 2004, p. 139), ale inteligenței interpersonale și ale inteligenței intrapersonale (Gardner, *apud* Roco, 2004, p. 139).

<sup>22</sup> Pentru accepțiunile competenței de comunicare, vezi Șerbănescu, 2007, pp. 62-63; Sălăvăstru, 2004, pp. 226-227 etc.



*(h) Direcții particulare de analiză a comunicării interpersonale*

După cum reiese și din multiplele valențe ale competenței comunicative, o situație de comunicare interpersonală se constituie într-un proces complex, multifacetat, care se constituie, la rândul său, în sursă de informații. Studiind anumite coordonate ale unui act comunicativ, pot fi identificate elemente ale mediului familial al locutorului/interlocutorului, ale sistemului de influențe exercitate, în timp, asupra unei persoane, ale raportului cunoscut – necunoscut, dezvăluit – ascuns în sfera (auto)comunicării și a relaționării, ale strategiei discursive actualizate cu predilecție de către un locutor *versus* altul sau de către același locutor, față de interlocutori diferiți etc. De aici și multitudinea/diversitatea direcțiilor de analiză care se deschid pentru problematica nuanțată a comunicării interpersonale, din care voi avea în vedere în continuare, ca prefigurare a următoarelor secțiuni ale lucrării de față: (1) Fereastra Johari, (2) analiza tranzacțională și (3) teoria fețelor și strategiile politeții.

*(1) Fereastra Johari în comunicarea interpersonală*

În orice situație de comunicare interpersonală, fiecare locutor intră cu o serie de date explicite, respectiv implicite privind raportarea la sine, raportarea la interlocutor/la ceilalți, raportarea la contextul comunicativ, la tema de discuție etc. Practic, fiecare persoană își actualizează, în comunicare, anumite coordonate/instanțe ale Sine-lui, în condițiile în care se consideră că „Eu-l are o origine socială” (G.H. Mead, *apud* Marinescu, 2003, pp. 37-38) și că fiecare individ devine conștient de sine însuși ca apanaj al comunicării cu și al raportării la ceilalți; relevantă devine, în acest context, diferențierea Sine-lui deschis (cunoscut atât de către persoana respectivă, cât și de către ceilalți) de Sine-le ascuns (cunoscut de persoana în cauză, nu însă și de ceilalți), de Sine-le orb (necunoscut/neconștientizat de către persoană, dar cunoscut de către ceilalți), respectiv de Sine-le necunoscut (atât persoanei înseși, cât și celorlalți).

De aici și importanța jocului între cunoscut și necunoscut, dezvăluit și ascuns, conștientizat – neconștientizat etc., reperabil în

orice situație de comunicare interpersonală: intri în ea știind cum ești – comunicațional –, dar și cum vrei să fii perceput de interlocutor(i); în același timp, relaționând și comunicând cu ceilalți, afli lucruri noi despre tine, te surprinzi descoperindu-ți și o altă fațetă (asupra unora dintre aceste aspecte îți pot atrage atenția chiar partenerii de comunicare, perspectiva „din afară” fiind, uneori, mai bogată în informații); pe de altă parte, rămân și lucruri nespuse, neconștientizate, posibilități/limite nebănuite nici de locutor, nici de interlocutor, într-o situație dată; jocul continuă, însă, într-o altă/viitoare situație de comunicare interpersonală.

Fereastra Johari (creată în 1955 de Joseph Luft și Harry Ingham, ale căror prenume i-au dat și denumirea – cf. Coman, 2008, pp. 18-20; Șerbănescu, 2007, pp. 28-30; Constantinescu-Ștefănel, 2006, pp. 39-42) reflectă, din acest punct de vedere, schematizarea acestui „joc” (corelabil și cu cele patru ipostaze ale Sine-lui prezentate anterior):

Figura nr. 1. Fereastra Johari în comunicarea interpersonală  
(adaptare după Coman, 2008)

Zona deschisă (locutorul știe, interlocutorul știe)	Zona oarbă (locutorul nu știe, interlocutorul știe)
Zona ascunsă (locutorul știe, interlocutorul nu știe)	Zona necunoscută (locutorul nu știe, interlocutorul nu știe)

unde, pentru comunicarea interpersonală:

- „zona deschisă”/„arena” reprezintă locul în care se întâlnesc, în planul autocunoașterii și al cunoașterii, locutorul și interlocutorul; această zonă cuprinde ceea ce știe locutorul despre sine (corespunzând Eu-lui intim – imaginea pe care individul o are despre sine –, diferențiat de Eu-l public – imaginea pe care



individul vrea să o arate celorlalți: Abric, 2002, p. 19) și ceea ce știe interlocutorul despre locutor; este spațiul cunoașterii comune, în care pot intra informații de ordin personal (locutorul știe că este căsătorit, iar interlocutorul are aceeași informație dintr-o discuție anterioară/din simpla raportare la verigheta de pe degetul locutorului; locutorul știe ce vârstă are, interlocutorul are informația dintr-o discuție anterioară/din CV-ul locutorului etc.), profesional (locutorul știe ce parcurs profesional a avut, interlocutorul deține aceeași informație din discuții anterioare/din CV etc.; în sala de clasă, locutorul știe că este profesor, interlocutorul-elev știe că locutorul este profesor), sentimente (locutorul știe că este trist, interlocutorul are despre locutor aceeași informație), aspirații/dorințe (locutorul știe că și-ar dori să facă un salt cu parașuta, interlocutorul are, de asemenea, această informație despre locutor) etc.; în fapt, locutorul își asumă toate aceste date despre propria persoană (faptul că este căsătorit, că are o anumită vârstă, că a lucrat în mai multe instituții, că în situația de comunicare dată este profesor *versus* alte situații de comunicare în care își asumă rolul de soț/părinte/prieten etc., că ar vrea să facă un salt cu parașuta etc.), date pe care interlocutorul le cunoaște, de asemenea;

- „zona oarbă”/„unghiul mort” cuprinde date pe care locutorul nu le cunoaște despre sine, dar pe care interlocutorul le deține despre locutor; de exemplu, defecte, limite nerecunoscute/neconștientizate de către o persoană, dar observate de către cei cu care interacționează; în contexte mai simple: locutor care nu știe că a ieșit în grădină în papucii de casă, fapt observat însă de vecinul-interlocutor; locutor care nu știe că are ticul verbal „da?”, interlocutor care observă (este deranjat de) acest tic etc.;
- „zona ascunsă”/„fațada” implică informațiile considerate de către locutor private, așadar neexteriorizate, necomunicate celorlalți; este zona care cuprinde informațiile pe care locutorul le are despre propria persoană, fără ca interlocutorul însă să le cunoască (locutorul alege să ofere celorlalți o anumită imagine – „fațada” – care nu cuprinde și date aferente planului intim); de exemplu,

informații personale considerate nerelevante în plan profesional (informații despre familia profesorului, pe care elevul nu le cunoaște); informații ascunse despre propria persoană, pentru a evita eventuale efecte nedorite ale cunoașterii respectivelor informații de către ceilalți (informații despre temerile copilului, pe care profesorul nu le cunoaște) etc.;

- „zona necunoscută” reprezintă, în paradigmă pozitivă, zona potențialității – ceea ce locutorul nu știe despre sine, ceea ce interlocutorul nu știe despre locutor; am optat pentru ideea de potențialitate, în condițiile în care necunoașterea nu înseamnă inexistență (chiar dacă nici locutorul, nici interlocutorul nu știu despre locutor că poate lucra într-un ritm foarte susținut pe o perioadă foarte mare de timp, ambii pot ajunge la această informație în momentul în care locutorul își depășește limita de rezistență, concentrare etc. cunoscută).

Un exercițiu util poate fi, pe această direcție de analiză a comunicării interpersonale, exemplificarea elementelor pe care le-ar trece în „Fereastra Johari” copilul și părinții acestuia, soțul și soția, profesorul și elevul, profesorul și părintele unui elev etc. Un exercițiu care ar deschide noi căi de cunoaștere/autocunoaștere, care ar provoca persoanele implicate într-o astfel de situație de comunicare să împărtășească idei/sentimente etc., să caute răspunsuri în propria persoană, să adreseze întrebări celui alt, să depășească limite acceptate la un moment dat în încercarea de a descoperi un alt nivel al acestora etc.

Jocul relaționării, jocul comunicării pot implica, astfel, și un joc al translării dintr-o zonă în alta... Ceea ce ieri nu știam despre mine, dar mi-a dezvăluit un prieten, intră astăzi în zona liberă; ceea ce nu știam ieri și nu știa nimeni despre mine, am aflat astăzi – acces în zona ascunsă; apoi, prin exteriorizare către ceilalți, poate intra în zona liberă. Particularizând pentru comunicarea didactică/educatională, sunt importante autocunoașterea și cunoașterea, după cum este imperioasă crearea de situații de comunicare care să provoace noi descoperiri despre sine/despre ceilalți (vezi, de exemplu, talentul unui copil descoperit de către profesorul său).



## (2) Comunicarea interpersonală din perspectiva analizei tranzacționale

Analizând modul în care comunicăm, modul în care comunică cei din jurul nostru, în contexte dintre cele mai diverse (cotidiene, oficiale etc.), recunoaștem la un moment dat replici, idei, manifestări comportamentale verbale, nonverbale și/sau paraverbale care reflectă tocmai dinamica influențelor exercitate în orice proces de relaționare și comunicare interumane. De exemplu, un copil preșcolar i se adresează mamei cu replica „Mama, ai șipat! Ești pedepsită, stai la colț!” (ca preluare/asumare a modelului doamnei educatoare, ca tip de comportament folosit de către aceasta în activitățile derulate cu copiii în grădiniță), un băiețel de 3 ani face împărțirea juleurilor, după modelul bunicii: „Una pentru Matei, una pentru Ani, una pentru...”, iar o fetiță de 4 ani reflectă, la nivel verbal (vezi sintagma „de câțiva ani”, care nu corespunde, în fapt, realității trăite de fetiță), adresându-i-se unui băiețel de 7 ani, modelul mamei: „Îmi era dor de tine, nu te-am mai văzut de câțiva ani...”.

De altfel, este o manieră uzuală de a „citi” sistemul influențelor exercitate, în timp, asupra unei persoane, prin analiza stilului comunicativ al acesteia. O astfel de analiză poate fi realizată și prin metoda fundamentată de Eric Berne (1950) – *analiza tranzacțională*, prezentată în literatura de specialitate ca o metodă de analiză și un instrument de reglare a interacțiunilor umane și a conflictelor (Cabin & Dortier, 2010, p. 187 ș.u.; Brécard, Hawkes, 2008, pp. 25-55; Coman, 2008, pp. 58-73; Constantinescu-Ștefănel, 2006, pp. 101-114; Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, pp. 25-30; Mucchielli, 2005, pp. 27-39; Lohisse, 2002, pp. 132-133; Popescu, 1998, pp. 79-123 etc.). Una dintre componentele acestei teorii este analiza structurală (*versus* componenta tranzacțiilor interumane, cea a jocurilor psihologice și cea a scenariilor – Birkenbihl, 1998, p. 88), în cadrul căreia se operează cu așa-numitele „Stări ale Eului” – manifestări diferite, în anumite contexte, ale aceleiași persoane.

Fiecare stare a Eului reprezintă „un set de comportamente, gânduri și sentimente” (Stewart, Joines, 2008, p. 4) care ilustrează diferitele ipostaze ale unei personalități; Eric Berne a identificat trei

astfel de stări ale Eului (cf. Berne, 2011; Brécard, Hawkes, 2008, pp. 25-55; Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, pp. 25-30; Birkenbihl, 1998, p. 88 etc.): starea de Părinte, starea de Copil și starea de Adult (în cadrul primelor două stări au fost diferențiate variante precum: Părintele normativ, Părintele protector, Copilul liber, Copilul adaptat supus, Copilul adaptat rebel).

- *Starea de Copil* reflectă planul emoțiilor, al sentimentelor, al instinctelor, spontaneitatea, curiozitatea etc. (Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 28; Birkenbihl, 1998, p. 89), fiind „starea dintrăi care se dezvoltă” (Birkenbihl, 1998, p. 89). De exemplu, un adult își poate manifesta, într-un anumit context, starea de Copil atunci când se alintă, când face mofuri, când folosește replici de tipul „Nu-mi place pur și simplu să fac asta...”, „Nu mai vorbesc cu tine!”. În cadrul acestei Stări a Eului au fost identificate variante (cf. Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005) care nuanțează perspectiva de analiză:
- *Copilul liber/spontan* – care spune ce vrea atunci când vrea, care spune fără cenzură ce simte/ce gândește, comportamentul lui fiind guvernat atât de „nevoi fiziologice și de senzații (plăcere și durere)”, cât și de „patru emoții fundamentale (teamă, tristețe, furie, bucurie)” (Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 29);
- *Copilul creator/„micul profesor”* (considerat, în unele lucrări, variantă a Copilului liber) – care-și comunică intuițiile, face mici inovații, explorează, face mici raționamente, caută/găsește soluții originale, imaginative, ingenioase, care ies din tipare;
- *Copilul adaptat* – implicând relația cu ceilalți, percepuți ca reprezentând starea de Părinte; în acest caz, se disting variantele: *Copil adaptat supus* – care caută aprobarea persoanelor asociate cu ideea de „autoritate”, pliindu-se pe regulile impuse de acestea, *Copil adaptat victimă* – care are tendința de a se subaprecia, de a se victimiza, respectiv *Copil adaptat rebel* – care vrea să atragă atenția persoanelor percepute ca ilustrând starea de Părinte, rezistând încercării acestora de a impune anumite direcții de acțiune;
- *Starea de Părinte* ilustrează (cf. Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 25; Birkenbihl, 1998, p. 90) morala, prejudecățile, sistemul de valori la care se raportează o anumită persoană, în condițiile în



care individul înregistrează, de-a lungul vieții, imitativ, multe informații pe care ulterior le reproduce contextual (de exemplu, un copil de 7 ani își poate actualiza starea de Părinte, grijuliu cu fițelele său mai mic, adresându-i-se acestuia în stilul mamei sale, de la care a preluat sintagme precum „Nu-i nimic... Te ajut eu...”). Variantele care pot fi diferențiate în cadrul acestei Stări a Eului sunt:

- *Părintele normativ* – cel care judecă, face morală (prin raportare la propriul sistem de valori), amenință în cazul nerespectării regulilor normelor în care crede etc.;
- *Părintele protector* – cel care ocrotește, protejează, oferă sprijin, ajută, mângâie etc.;
- *Starea de Adult* ilustrează (cf. Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 28; Josien, 2004, p. 33; Birkenbihl, 1998, p. 92) domeniul rațiunii, al logicii, al obiectivității, al analizei faptelor și luării de decizii motivate, argumentate: „Care este problema?”, „Cum funcționează mașina cu cheiță?”, „Hai să vedem de unde pleacă totul...”, „Hai să vedem ce s-a întâmplat și apoi căutăm soluții...” etc. Spre deosebire de celelalte două Stări ale Eului, *Adultul* se raportează la realitate fără a implica emoțiile/afectivitatea (așa cum o face *Copilul*) și „fără judecăți de valoare” (la care face apel *Părintele*) – Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 28.

Toate aceste Stări ale Eului apar manifestate – verbal, nonverbal, paraverbal – în comunicarea interpersonală și, implicit, în comunicarea didactică/educațională – vezi Tabelele nr. 2, 3 și 4.

Tabelul nr. 2. Manifestări verbale/paraverbale/nonverbale ale variantelor Stării de Copil

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
<b>COPIL</b> liber/spontan	Îmi place... Nu-mi place... Vreau să... Am chef să... Mi-e poftă de... Vreau să fac/încerc (și) eu... Mă doare... Nu mă mai joc cu tine! Nu mai vorbesc cu tine! Îmi dai un pupic? Super! Wow!	Intensitate mare a vocii Tipat Suspine Oftat din greu Voce energică, fără inhibiții Ritm (foarte) rapid	Râs în hohote, Râs/zâmbet în privire Plâns Dans Sărituri/șopăieli de bucurie, de neastâmpăr, de nerăbdare Supărare manifestată foarte repede/imediat prin mimică bosumflată, brațe încrucișate la piept, întoarcere cu spatele etc. Moșturi Strămbături, limba scoasă Clipit sugestiv din ochi Bataie din palme
<b>COPIL creator/</b> „mic profesor”	Dacă fac așa..., ajung la... Dacă încerc așa..., va merge sigur. Ce-ar fi să încerc? Hai să schimbăm jocul!	Intonațiile manipulatorie Intonațiile interogativă	Aranjare/grupare a unor obiecte după criteriul noi Desfacere/decompunere a unui obiect/aparat pentru a-l înjetege principalele de funcționare Încercare de a obține un anumit lucru manipulând prin moșturi, mimică expresivă, alint etc.



Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
<b>COPIL adaptat supus</b>	Da, bine. Am înțeles. Bine, cum spui tu. Grăbiți-vă! Vom fi certați dacă întârziem... Vă rog... După dvs. Îmi dai, te rog, ...? Doamna, îmi dați voie să...?	Ton respectuos Ton ezitant Voce nesigură	Ridicarea a două degete/a mâinii când vrea să spună ceva – respectarea tuturor regulilor care i-au fost făcute cunoscute/impuse Plecarea capului – cedare în fața interlocutorului Plecarea privirii
<b>COPIL adaptat victimă</b>	Am încercat, dar nu pot să... Eu nu mă pricep la... Nu sunt bun la... X este mai bun decât mine... Am făcut ce am putut, dar...	Ton plângăreț Ton depreciativ la adresa propriei persoane	Mimică descurajată
<b>COPIL adaptat rebel</b>	Nu! Nu vreau să... Nu aveți dreptul să... Mereu la fel... Mereu cum spui tu... Numai așa trebuie să facem...?! Mi-ar plăcea s-o văd și pe asta!	Ton ridicat Ton sfidător Bombăneală	Gesturi/îmbrăcăminte diferite de ceea s-ar aștepta cei din jur – în general, manifestări exterioare opuse dorințelor celorlalți, împotriva normelor (îmbrăcăminte, muzică, filme, cărți etc.)

Tabelul nr. 3. Manifestări verbale/paraverbale/nonverbale ale variantelor Stării de Părinte

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
<b>PĂRINTE normativ</b>	Așa trebuie să faci... Așa trebuie să te comporți... Așa este bine... Așa nu este bine... Nu pune mâna acolo! Nu ai voie să... Treci la tablă! Scrie tot ce spun eu! Este vina ta... Nu trebula să... Un copil cuminte nu procedează așa... Atenție!	Voce autoritară Ritm sacadat Pronunțare silabisită a unor cuvinte Accentuare mai puternică a anumitor cuvinte	Brate încrucișate (poziția de autoritate) Bătaie cu palma/pumnul în masă Sprânceno ridicate Deget ridicat, amenințator Degetul arătător – folosit într- un gest indicativ Indicare, po degete, a regulii nr. 1, a regulii nr. 2 etc. Privire critică Analiză/studiere a interlocutorului din cap până-n picioare Atenționare prin producere de zgomote
<b>PĂRINTE protector/ocrotitor</b>	Nu-i nimic, se repară... Nu-i nimic, trece... Bravo, ai colorat foarte frumos! Stai liniștit, rezolv	Voce protectoare Intonație „afectivă” Intensitate scăzută sau medie a vocii	Îmbrățișarea/mângâierea interlocutorului Ofertarea unui obiect Ost protector Transmiterea, prin mimică, a unui sentiment de protecție, de



Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
	eu... Ai temperatură? Mititelul... (Pot) să te ajut? Ai grijă când traversezi!		siguranță, de căldură interlocutorului

etc.

Tabelul nr. 4. Manifestări verbale/paraverbale/nonverbale ale variantelor Stării de Adult

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
ADULT	Ce știi despre...? Ce crezi despre...? Care este părerea ta...? Eu cred că... Tu ce crezi? Aș vrea să... Ce zici? Aș vrea să... E bine pentru tine? Care este problema? Hai să vedem de unde pleacă totul... Hai să vedem ce s-a întâmplat și apoi discutăm...	Ritm normal al vorbirii Accentuarea cuvintelor- cheie ale mesajului Voce încrezătoare Intonație reflectând logica mesajului	Mimică, gesturi „meditative” Capul sprijinit în mâini Privire contemplativă Degete încrucișate Deget dus la tâmplă, sprijinit de nas etc. Gesturi indicative, ilustrative, explicative

etc.

După cum reiese și din exemplele prezentate în tabelele anterioare, pentru fiecare Stare a Eului se poate vorbi de o coordonată pozitivă, respectiv de una negativă. De exemplu, *Copilul* poate reacționa pozitiv (își manifestă bucuria) sau negativ (își provoacă interlocutorul), *Părintele* poate proteja, poate ajuta (coordonată pozitivă), dar și supraproteja, poate exagera în limite impuse sau în ajutor oferit (coordonată negativă), *Adultul* poate fi perceput pozitiv, în analiza și rezolvarea unei situații-problemă, respectiv negativ – blocat în raționamente. Importantă este, în toate aceste cazuri și în manifestarea tuturor Stărilor Eului, adaptarea (lor) la diferitele valențe contextuale ale situației de comunicare, la aspecte precum: „1. gradul de urgență (în cazul unui incendiu, explicațiile *Adultului* sunt, probabil, în plus, iar panica *Copilului* trebuie să fie reținută etc.); 2. persoane (trebuie să fii uneori protector cu anumiți indivizi, dar să lași multă independență altora); 3. sarcina de îndeplinit (dacă ai un obiectiv, toate Stările Eului se pot constitui în mijloace de a-l atinge)” (trad. ns., Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 31).

\*  
\* \*

Orice situație de comunicare presupune interacțiune, relaționare locutor – interlocutor, de aici și multiplele corelații/raporturi posibile între Stările Eului actualizate de fiecare persoană implicată într-un act comunicativ. Aceste raporturi au fost teoretizate în literatura de specialitate sub forma relațiilor de dominare, de egalitate și de dependență, ilustrate prin raporturile: *Părinte – Copil*, *Adult – Adult*, *Copil – Părinte*. Acestea<sup>23</sup> pot fi asociate cu „pozițiile de viață”,

<sup>23</sup> Relevantă este, în acest sens, și problematica tranzacțiilor pe care le implică orice relaționare/comunicare interumană, în condițiile în care sunt reperabile, în practică, trei tipuri de tranzacții: simplă (complementară), încrucișată (când nu se mai comunică pe aceeași lungime de undă) și complicată (ascunzând un conflict) – Birkenbihl, 1998, p. 99.



reflectând părerea locutorului despre sine, respectiv despre ceilalți, de unde raporturi de tipul:

- + + : am încredere în mine și în ceilalți: „*Un titlu foarte interesant. Și original. Să auzim compunerea, se anunță o lectură deosebită...*”;
- + - (complex de superioritate, dispreț față de interlocutor/oameni, în general): „*Nici gând! În nici un caz nu s-ar potrivi un astfel de titlu temei pe care v-am dat-o!*”; „*Trebuia să mă aștept la așa ceva de la voi...*”; „*Trebuie să faci asta pentru că așa spun eu.*”;
- - + (complex de inferioritate, deprimare): „*Da, foarte original... Dacă eu n-am fost niciodată bună la literatură... e clar că nu puteam să mă gândesc la așa ceva...*”;
- - - (nici eu, nici ceilalți nu valorăm nimic): „*Nu știu ce caut aici. Și e clar că nici voi nu aveți ce căuta aici. Totul e inutil...*”.

Aceste direcții de analiză tranzacțională pot fi valorificate (și literatura de specialitate demonstrează acest lucru) și în sfera educației, în contextul aplicării acestei teorii în vederea unei mai bune cunoașteri de sine/dezvoltări personale și a înțelegerii celor cu care interacționăm, a îmbunătățirii relațiilor cu aceștia (Stuart & Alger, 2011; Șerbănescu, 2009; Brécard & Hawkes, 2008 etc.). De altfel, următoarele secțiuni ale lucrării de față vor conține exemple de actualizare a Stărilor Eului și a raporturilor posibile/dezirabile/optime locutor – interlocutor prin utilizarea anumitor strategii discursive și teatrale.

### (3) Teoria fețelor și strategiile politeții în comunicare

Teoria fețelor, implicând diferențierea feței pozitive (ca teritoriu al manifestării sociale a Eul-ui<sup>24</sup>, a imaginii pe care dorim să o arătăm celorlalți) de fața negativă (manifestare a teritoriului intim al Eul-ui) pe care o/le actualizează în comunicare atât locutorul, cât și interlocutorul, a fost dezvoltată, după E. Goffman, de către P. Brown

<sup>24</sup> Vezi și Eul intim versus Eul public, în accepțiunea lui Abric (2002, p. 19).

și S. Levinson (1987); această teorie subliniază dinamica interacțiunilor actualizate în comunicare, în condițiile în care aceasta implică patru variabile – fața pozitivă a locutorului, fața negativă a locutorului, fața pozitivă a interlocutorului și fața negativă a interlocutorului –, fiecare dintre ele putând fi amenințată<sup>25</sup> printr-o anumită coordonată a actului comunicativ; de exemplu: prezentarea de scuze – amenințare la adresa feței pozitive a locutorului; promisiunea – amenințare la adresa feței negative a locutorului; injuriile – amenințări la adresa feței pozitive a interlocutorului; imperativele/ordinele – amenințări la adresa feței negative a interlocutorului.

În acest context, fiecare schimb comunicativ (trebuie să) se constituie într-un demers de protejare atât a feței pozitive/negative a locutorului, cât și a feței pozitive/negative a interlocutorului (cf. Schallert et al., 2009, p. 714; Cosnier, 2007, p. 107; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, p. 107 etc.), uneori chiar prin anumite forme de ritualizare a actelor comunicative (vezi și supra, exemplele pentru actualizarea unor astfel de ritualuri prin raportare la diferitele tipuri de relații stabilite între locutor și interlocutor), respectiv prin folosirea anumitor strategii ale politeții<sup>26</sup>.

\*  
\* \*

Teoria politeții este reflectată, în literatura de specialitate, atât sub forma strategiilor, cât și prin actualizarea anumitor principii/postulate/maxime, care recomandă – pe aceeași linie a dinamicii relațiilor locutor – interlocutor: „generozitate/tact”, „aprobare/

<sup>25</sup> Vezi, pentru exemple în acest sens, Roventă-Frumușani, 2005, p. 51; Maingueneau, 2007, p. 41; Schallert et al., 2009, p. 715 etc.

<sup>26</sup> Pentru teoria politeții pozitive/negative, în forma sa consacrată, vezi Brown & Levinson, 1987; de asemenea, pentru repere privind diferite studii interacționale, sociopragmatice, discursive etc. care au completat, în literatura de specialitate, această teorie, vezi Brunet, Cowie, Donnan, Douglas-Cowie, 2011, p. 2.



modestie", „simpatie", „consens" etc. (G. Leech, *apud* Haugh, 2007, p. 89; Gurlui, 2008, pp. 183-184), precum și respectarea unor reguli de tipul: „Nu impune!", „Ofere alternative!", „Fii prietenos!" etc. (Lakoff, *apud* Păstir, 2010, p. 1277) – utile în orice situație de comunicare interpersonală și, desigur, și în comunicarea didactică/educațională.

Alegerea unei anumite strategii (cf. Brown & Levinson, 1987, pp. 68-71) are ca premisă, într-o situație dată, raportarea la „distanța socială" dintre locutor și interlocutor, la „puterea relativă" a celor implicați în actul comunicării, precum și la nivelul de risc al unui act de amenințare la adresa unei fețe într-o anumită cultură (Brown & Levinson, 1987, p. 74). Astfel, se poate ajunge la actualizarea, într-un anumit context, a strategiilor optime de manageriere a fețelor locutorului/interlocutorului, corespunzătoare dinamicii interacțiunii pe care o presupune orice relaționare/comunicare. Dintre acestea, *strategiile politetii pozitive și cele ale politetii negative* implică, pe de o parte, ideea de comunitate comunicativă, comuniune, solidaritate, sociabilitate, familiaritate, tendința de a simetriza/echilibra (pe orizontală) comunicarea (cf., pentru politetia pozitivă, Gurlui, 2008, pp. 184-185; Vinagre, 2008, p. 1031; Roventă-Frumușani, 2005, p. 58; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, pp. 108-109; Kerbrat-Orecchioni, 1992, pp. 301-302 etc.) și, pe de altă parte, impersonalizare, distanță locutor – interlocutor, evitarea presupunerilor referitoare la acesta din urmă, deferență, atitudine de evitare a unei situații-problemă sau de redresare a acesteia, de atenuare a unor acte comunicative ofensatoare la adresa uneia dintre fețele interlocutorului, tendința de a supraevalua valoarea interlocutorului etc. (cf., pentru politetia negativă, Gurlui, 2008, pp. 184-185; Roventă-Frumușani, 2005, pp. 52, 56-57; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, pp. 108-110 etc.).

Atunci strategiile politetii pozitive, cât și cele ale politetii negative se concretizează, în cadrul actului comunicativ, în manifestări verbale, nonverbale și/sau paraverbale – vezi Tabelele nr. 6 și nr. 7.

Tabelul nr. 6. Manifestări verbale, nonverbale și paraverbale ale politetii pozitive

Strategii subsumate politetii pozitive	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
potențarea ideii de comunitate comunicativă prin sublinierea apartenenței la grup	formule de adresare specifice (de exemplu, în comunicarea dintre soți, dintre prieteni, dintre colegi de clasă etc.) forme pronominale/adjective pronominale și verbale de persoana întâi plural	gest specific de salut (la începutul/sfârșitul întâlnirii) obiecte-marcă pentru anumite grupuri (ecusoane, pixuri, mape etc.)	tonalitate caldă
marcarea atitudinii de deschidere către interlocutor, de sociabilitate, prin exprimarea explicită a interesului și a empatiei față de acesta	<i>Îți stă foarte bine așa! Cum ți-a venit ideea să combini astfel culorile? Ești foarte entuziasmat!</i>	mimică deschisă mimică-ogindă pentru starea interlocutorului (congruență la nivelul mimicii și al gesturilor, în general) atingerea mâinii interlocutorului	intonație exclamativă
hiperbolizarea feedback-ului pozitiv dat interlocutorului	<i>AI lucrat realmente foarte bine!</i> <i>Extraordinară reacție!</i>	aplauze mimică aprobatoare	intonație exclamativă ton încurajator
simetrizarea/echi-librarea (pe orizontală) a comunicării prin centrarea	<i>(a) Ți-a plăcut cum am prezentat?</i> <i>Nu-l așa că putem colabora</i>	zâmbet plasare fizică la același nivel cu interlocutorul	ton cald ton calm intensitate medie a



Strategii subsumate politetii pozitive	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
pe: (a) acord/ feedback provocat; (b) teritoriul comun locutorului și interlocutorului; (c) co-participare (efectivă sau exprimată doar verbal); (d) reciprocitate/ responsabilizare (implicită sau impusă)	<i>În continuare?</i> <i>(b) Ce-ar fi să reluăm mâine discuția din acest punct?</i> <i>Cred că suntem cu toții de acord că...</i> <i>(c) Am lucrat și eu cot la cot cu ei/tine.</i> <i>Hai să facem o pizza!</i> <i>[locutorul neimplicându-se direct în proces]</i> <i>(d) Eu realizez schema, iar tu o prezinți.</i> <i>Fiecare cu responsabilitatea lui.</i>	(pe scaun, în picioare etc.) congruență la nivelul gesturilor privire directă gest către propria persoană, alternativ cu gestul către interlocutor	vocii accent în context
motivarea implicării interlocutorului prin centrarea pe: (a) rațiunea îndeplinirii sau nu a unei sarcini (explicită sau solicitată); (b) prevenirea/ evitarea dezacordului; (c) caracterul promisiv, proiectiv al mesajului	<i>(a) Mi-ar plăcea să ne vedem mâine, pentru că așa am putea discuta mai detaliat despre proiectele noastre comune.</i> <i>De ce ai trasat aici două linii?</i> <i>(b) Știu că nu-ți place să vorbești în public, dar va fi o prezentare foarte simplă,</i>	gesturi largi mimică înțelegătoare mișcare aprobatoare din cap Coborârea – aprobatoare/de confirmare – a privirii indicarea, prin ridicarea a două degete, a timpului acordat rezolvării sarcinii	ton hotărât intensitate medie a vocii

Strategii subsumate politetii pozitive	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
	<i>care-ți va fi de folos.</i> <i>Ok, încă două minute.</i> <i>(c) Îți trimit diseară un mail cu toate informațiile, mi-am notat deja în agendă.</i>	semnul „ok” cu degetele gest indicând acțiunea de a scrie/nota gest indicator către agendă	

etc.

Tabelul nr. 7. Manifestări verbale, nonverbale și paraverbale ale politetii negative

Strategii subsumate politetii negative	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
prevenirea feedback-ului negativ al interlocutorului prin: (a) formularea de scuze, explicații/motivații etc.; (b) formularea indirectă/non-imperativă/ impersonală/ modalizatoare a unei solicitări;	<i>(a) Scuze de deranj, trebuie să lau ceva din bibliotecă.</i> <i>(b) Ai putea să-mi (mai) dai câteva informații despre documentele pe care trebuie să le aducem mâine?</i> <i>Să scrie cineva procesul-verbal!</i> <i>Lucrăm în liniște...</i> <i>Poate-mi scrii și mie un</i>	mâinile ridicate într-un gest de scuzare degetul la buze pentru a impune liniștea gest cu mâna de temperare a ritmului, de calmare gest indicativ către ceea ce trebuie făcut într-un anumit context indicarea pe ceas a momentului în care	ton moderat coborârea intensității vocii, pentru a impune aceeași reacție în comunicarea interlocutorului ton liniștit, calm intensitate scăzută a vocii



(c) formularea integrativă a unei solicitări	mai cu toate detaliile (c) Haideți să discutăm despre problema colegului nostru!	tehnic finalizat lucrul gest indicativ de finalizare a activității/discuției etc. – cu palmele puse perpendicular, sub forma lui T	etc.
diminuarea/atenuarea percepției componentei negative a mesajului prin: (a) medalizare; (b) minimizarea aspectului critic/imperativ al mesajului	(a) Mi se pare/cred că ai greșit aici... (b) E aici o mică greșelă/o greșelută... Dacă nu cer prea mult, mai acordă-mi doar două minute! Ai reacționat destul de impulsiv, cel puțin verbal... Nu vrei să încerci și așa?	indicarea, cu degetul mare și cu cel arătător, a dimensiunilor reduse (gestul pentru „puțin”) înclinarea laterală a capului	intensitate medie/coborâtă a vocii ton complice curbe intonaționale de atenuare a criticii/ordinului etc.
promovarea unei atmosfere comunicative/relaționale plăcute, detensionate	Sunteți, ca de obicei, foarte amabil... Fii drăguț și adu-mi dosarul roșu de pe birou!	zâmbet privire directă gesturi deschise	ton cald intensitate medie/scăzută a vocii

Importantă este, după cum reiese și din exemplele de mai sus, valorificarea contextualizată, adaptată la multiplele valențe ale unei situații de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educațională, a strategiilor politeții pozitive/negative. Nu există, așadar, o cheie general valabilă de comunicare, de transmitere optimă a intenției comunicative a locutorului și de relaționare optimă cu interlocutorul, există particularizări și soluții particulare.

### 1.1.3. Comunicarea didactică/educațională – delimitări, particularizări

Am folosit, contextual, *supra*, fie sintagma „comunicare didactică”, fie alternanța „comunicare didactică/educațională” cu trimitere către valențele deosebite pe care le poate avea comunicarea. În general, în condițiile plasării acesteia într-un context cu miză în planul educației. Dacă prima sintagmă<sup>27</sup>, „comunicarea didactică”, este valorificată, în literatura de specialitate și în uzul comunicării, cu precădere pentru componenta instituțională<sup>28</sup> a formării copiilor tinerilor/adulților și cu accentuarea direcției comunicative dinspre profesor către elev/student/cursant, „comunicarea educațională” implică un demers mai complex, fără să fie obligatoriu subordonat

<sup>27</sup> În alte lucrări, pentru realități similare (cel puțin din anumite puncte de vedere) se folosesc sintagmele „comunicare pedagogică” (Cuceș, 1991, p. 21), „comunicare profesorală” (Leroy, 1974, p. 97) etc.

<sup>28</sup> Vezi, în acest sens, și Sălăvăstru (2004, pp. 190-191), unde se prezintă comunicarea didactică (act intenționat, vizând „schimbări în cunoașterea, afectivitatea, comportamentul sau acțiunea celui ce receptează comunicarea”, derulat într-un cadru organizat, în general, instituționalizat, act care trebuie supus evaluării prin raportare la anumite finalități) versus comunicarea educațională („acte de comunicare prin care îi influențăm pe ceilalți, indiferent dacă sunt organizate sau nu, dacă se desfășoară în instituții specializate sau nu”). Vezi, de asemenea, pentru prezentarea comunicării didactice ca formă a comunicării educaționale: D. Herlo, introducere la Ilica, 2003, p. 4.



instituțional, centrat pe relația bijectivă<sup>29</sup> educator – educat, o persoană putându-și asuma, la un moment dat, fiecare dintre aceste ipostaze/roluri. Având în vedere specificul lucrării de față, care propune nuanțări și exemplificări ale tehnicilor discursive și teatrale actualizate în comunicarea interpersonală, în general, și în cea din mediul educațional (de la nivelul ciclului primar), în special, voi utiliza contextualizat, în continuare, cele două sintagme terminologice.

Comunicarea educațională presupune, prin însuși specificul său, atât o comunicare de conținuturi/informații (transmise sub forma mesajului subsumat sau nu unui anumit domeniu de specialitate), cât și dimensiuni ale comunicării interpersonale, implicate de relația locutor – interlocutor, indiferent de caracterul informațiilor transmise, relație care poate reflecta și asumarea unor roluri diferite de către fiecare dintre subiecții actului comunicativ (de exemplu, rolul de elev, rolul de profesor, rolul de profesor-elev, rolul de opozant – în prelegerea cu opozant, rolul de colaborator, rolul de complice etc. – vezi și Stoean, 2002, p. 65); pe ambele coordonate, este important ca „personajul-resursă<sup>30</sup>» să depășească statutul de informator, și să cunoască, sau să intuiască, legitățile formei de învățare implicate în situația dată” (Zsuzsa, 2010, p. 10).

Din aceeași perspectivă bipartită, comunicarea didactică poate fi considerată atât instrumentală (preponderent), cât și consumatorie, în condițiile în care implică atât vehicularea de conținuturi (Zsuzsa, 2010, p. 10), cât și aspecte relaționale, interpersonale etc. (Ezechil, 2002, p. 10). În ambele cazuri, este importantă abordarea

<sup>29</sup> În perioada contemporană s-a optat pentru sintagma „comunicare educațională”, în ideea de a accentua rolul relației de schimb (informațional, afectiv, atitudinal etc.) care se produce în cadrul interacțiunii profesor – elev (cf. Ezechil, 2002, p. 43, autore care se referă cu precădere la schimbul informațional implicat de relația profesor – elev).

<sup>30</sup> Au fost semnalate, în literatura de specialitate, și situații particulare de comunicare „didactică” între „actori” de tipul: „elev – elev, manual – elev, carte – persoană care învață, părinte – copil, instructor – instruiți, antrenor – antrenați, inițiat – ucenici etc.” (Zsuzsa, 2010, p. 10).

contextualizată a procesului în sine: comunicarea didactică presupune raportarea la diferitele coordonate ale contextului<sup>31</sup>:

- coordonate personale – caracteristici fizice și psihice ale persoanelor implicate în demersul instructiv-educativ;
- coordonate interpersonale – tipul de relație locutor – interlocutor, indiferent dacă elevul sau profesorul își asumă inițial rolul de locutor: relație pe orizontală/pe verticală, relație autoritară/democratică, relația „de autoritate cognitivă” (reflectată în replici de tipul „Așa a spus doamna [învățătoare]”, cu sensul „doamna învățătoare are întotdeauna dreptate/știe întotdeauna mai multe”, relația „de autoritate deontică” – profesorul poate sancționa în cazul neîndeplinirii unei sarcini – cf. Sălăvăstru, 2004, pp. 212-214), relații de solidaritate *versus* antagonism, relații de aprobare *versus* dezaprobare, relații destinse *versus* tensionate (Alec, 2002, p. 29), relații permissive, normative sau tranzacționale (Diaconu, 2002, pp. 116-119) etc.; relația dintre stilurile comunicative cu care intră fiecare actant într-o situație de comunicare didactică – se consideră, de exemplu, că profesorul determină, prin comportamentul său comunicativ, un anumit tip comunicativ pentru elevii/studentii cu care interacționează (Dickson, 2005, p. 119), idee demonstrată de diferențele, în planul comunicării, între o clasă obișnuită cu un stil interactiv de abordare a noilor conținuturi și una care se constituie doar în ipostaza receptor pasiv; pe aceeași linie se înscrie și teoria „congruenței profesor – elev” (Millrood, 2004) promovată de perspectiva mai nouă a NLP [Neurolinguistic Programming] în comunicarea didactică;
- coordonate politice – diferențiind tipurile de demersuri instructiv-educative și de situații de comunicare didactică din sisteme diferite de învățământ, subsumate politicilor educaționale a fiecărei țări (vezi, de exemplu, sistemul românesc *versus* sistemul danez);
- coordonate sociale – care-și subordonează atitudinea generală față de educație a actanților sau a persoanelor din mediul familial al

<sup>31</sup> Cf. Gheorghe, 2011, p. 132; Rymes, 2008; Sălăvăstru, 2004, pp. 210-214; Diaconu, 2002, p. 110; Ezechil, 2002, p. 52; Dumitriu, 1998, p. 109 etc.



acestora (vezi, de exemplu, problema abandonului școlar în cazul elevilor ai căror părinți consideră că educația în școală nu este utilă/nu este bine realizată etc.), problematica discriminării, raportarea la anumite norme sociale etc.;

- coordonate instituționale – caracteristicile instituției în care se derulează un anumit act comunicativ didactic: tipuri de activități, alternativa educațională pentru care s-a optat – „clasică” versus Step-by-Step etc. –, regulamente de ordine interioară etc.;
- coordonate circumstanțiale – sală având condiții optime de încălzire, mobilier adecvat, activități asociate unei anumite zile din săptămână, unui anumit moment al zilei, durata activităților, durată fiecărei secvențe din cadrul unei lecții etc.;
- coordonate referențiale – în principiu, conținuturile prevăzute în Curriculum, dar și conținuturi abordate în completarea/extinderea primelor;
- coordonate acționale – prin comunicarea didactică vizându-se producerea de modificări – în sens evolutiv – în comportamentul actanților.

Dincolo de teoria comunicării în sfera educațională, practica este cea care impune identificarea și valorificarea acelor coordonate care să eficientizeze procesul în sine (având ca premise barierele/obstacolele identificate la acest nivel – vezi *supra* tipurile de disfuncții din planul comunicării interpersonabile reperabile și în comunicarea didactică/educațională<sup>32</sup>), iar aceste coordonate se subsumează fiecăruia dintre contextele invocate anterior.

<sup>32</sup> Exemple de obstacole în comunicarea educațională – la nivelul locutorului-profesor: lipsa elementelor specifice competenței psiho-pedagogice; motivație redusă în desfășurarea activității didactice; utilizarea inefficientă a elementelor paraverbale; la nivelul mesajului: lipsa accesibilizării limbajului de specialitate; formularea de mesaje lacunare în expunerea/ explicarea noilor conținuturi; la nivelul interlocutorului-elev: lipsa de motivație în rezolvarea sarcinilor școlare; deficit de atenție în cadrul orelor; la nivelul contextului spațial: condiții fizice nefavorabile procesului de comunicare (Curelaru & Criu, 2010, pp. 235-236). Vezi și Stoica, *apud* Enăchescu, 2008, pp. 112-117, 134-136; Sălăvăstru, 2004, p. 210 etc.

Având în vedere specificul relației care caracterizează situația de comunicare didactică/educațională, condiția de eficiență invocată cu predilecție este cea a competenței de comunicare a locutorului-profesor<sup>33</sup>, implicând: credibilitate (dată de pregătirea de specialitate și de cea psiho-pedagogică), logică (în prezentarea conținuturilor), implicare personală (Dumitriu, 1998, pp. 87-88), „abilități de transmitere a mesajului și abilități de receptare a acestuia” (McLeod, Fisher & Hoover, *apud* Curelaru & Criu, 2010, p. 211), „abilități de exprimare emoțională, prezente atât în etapa de transmitere, cât și în cea de receptare a mesajului” (Curelaru & Criu, 2010, p. 211), asertivitate, utilizare de tehnici discursive și teatrale, expresivitate<sup>34</sup>, oferire de feedback (Sălăvăstru, 2004, pp. 224-226), cultivarea unei practici a dialogului (White 2009, p. 126; Sadler, 2006, pp. 330-331; Sălăvăstru, 2004, pp. 223-224), capacitate de adaptare (White 2009, p. 126) etc.

Evident, eficiența comunicării didactice/educaționale nu poate fi asigurată numai prin coordonatele enumerate *supra*; în acest sens, devin relevante și aspecte precum: cultivarea calităților enumerate pentru locutorul-profesor și în cazul locutorului-elev/student/cursant, utilizarea contextualizată (de către profesor/elev/student/cursant) a ascultării active și a celei pasive, plasarea actului comunicativ educațional într-un context favorabil, presupunând „o reunire într-un întreg unitar a trei aspecte: o stare psihologică favorabilă comunicării; un conținut cultural incitant pentru schimbul de mesaje; un mediu social și fizic favorabil pentru comunicare” (Diaconu, 2002, p. 112) etc.

<sup>33</sup> La polul opus, sunt inventariate șapte păcate capitale ale educatorilor: „a corecta în public”, „a-și exprima autoritatea cu agresivitate”, „a fi excesiv de critic: a bloca copilăria celui educat”, „a pedepsi când este furios și a pune limite fără a da explicații”, „a fi nerăbdător și a renunța să mai educe”, „a nu-și ține cuvântul dat”, „a distruge speranța și visele” (Cury, 2005).

<sup>34</sup> „Nu e de ajuns ca cineva să spună ceva bun și să lucreze înțelepțește, ci depinde încă mult de modul cum vorbește și lucrează cineva” (Salzmann, 1928, p. 33).



## 1.1.4. Rol – mască în relaționarea și comunicarea interumană

În orice situație de comunicare, locutorul și interlocutorul actualizează anumite roluri; de exemplu, o persoană actualizează rolul de părinte în discuția cu fiul său, aceeași persoană „intră” în rolul de profesor în comunicarea didactică la nivelul clasei, respectiv în rolul de prieten, în întâlnirea cu o persoană apropiată etc.; dincolo de manifestările verbale, nonverbale și paraverbale asociate fiecărui rol asumat de locutor, „rolul” presupune o serie de „comportamente diferite și așteptări diferite din partea oamenilor cu care interacționează” (Nuță, 2011, p. 11; cf. Borg, 2010, p. 10; Gurlui, 2008, p. 57; Maingueneau, 2007, p. 82; Iordănescu, 2006, p. 209; Abric, 2002, p. 22; Gottesman & Mauro, 1999, p. 4; Loghin *et al.*, 1970, pp. 71-72 etc.), în condițiile în care „statutul locutorilor determină expectanțele reciproce în privința rolurilor”; de aici doi posibili factori perturbatori ai comunicării: conflictul de roluri (cineva se comportă diferit față de cum ne-am aștepta conform statutului său) și rigiditatea rolurilor (cineva care nu iese din rol nici chiar atunci când situația o cere: de exemplu, doamna învățătoare acasă, cu propriii copii) – Abric, 2002, p. 22.

Asumarea și reflectarea unui anumit rol de către locutor, într-o anumită situație de comunicare interpersonală, implică, pe de o parte, actualizarea anumitor trăsături ale persoanei, a anumitor particularități ale personalității acesteia (în asociere cu ceea ce înțelege locutorul prin „rolul” respectiv) și, pe de altă parte, adaptarea acestora, punerea lor în „congruență”<sup>35</sup> cu diferitele valențe ale contextului comunicativ (dintre care cea mai importantă este, aici, instanța interlocutorială). De exemplu, o persoană feminină își asumă rolul de mamă în discuția cu fiul său, actualizând în discuțiile cu acesta toate caracteristicile aferente acestui rol (afecțiune, deschidere spre comunicare, protecție, preocupare pentru cunoașterea și respectarea unor norme de

<sup>35</sup> „Prin felul cum ne exteriorizăm sau prin comportamentul nostru stabilim, pe cât se poate, o congruență între rolul pe care îl jucăm și contextul respectiv” (Iordănescu, 2006, p. 209).

comportament etc.); contextualizat, însă, mama poate arăta față de fiul său înțelegere într-o situație, iar în alta intervenția sa comunicativă poate fi autoritară, normativă etc.

Practic, fiecare persoană se caracterizează printr-un cumul de manifestări posibile în *n* situații de comunicare și relaționare interpersonală, manifestări pe care le actualizează contextualizat; rolurile nu implică disimulare, ci doar asumarea unei ipostaze; sunt eu-profesoară, sunt tot eu-soție, eu-prietenă, eu-mătușă, eu-colegă etc., însă de fiecare dată percepția interlocutorului este, firesc, diferită, prin raportare la elementele pe care eu le asociez fiecărui rol pe care mi-l asum. Astfel, „aceste roluri ne permit să exprimăm anumite părți din propria noastră personalitate în situații diferite. Chipul pe care îl vedem dimineața în oglindă nu-l va vedea și șeful la ședință... din fericire!” (Gottesman & Mauro, 1999, p. 4).

Pe de altă parte, asociat noțiunii de „statut”, rolul „determină schemele de acțiune atașate realizării unei poziții sociale efective”, diferențiindu-se, astfel, „roluri instituționalizate” (poziționare profesională a unei persoane: medic, profesor etc.), „roluri semi-instituționalizate” („percepute de participanții la interacțiune ca nespecifice respectivelor persoane”: mediator, animator, confident, bufon), respectiv „roluri ocazionale, nespecifice, create pe parcursul derulării unui schimb” (Gurlui, 2008, p. 57). Sunt, așadar, importante și „datum-urile” dintr-o situație de comunicare și relaționare interpersonală (în care „intrăm” asumându-ne un anumit rol), dar și comportamentele adaptative, raportate la context; de exemplu, poți intra într-o situație de comunicare cu rolul de profesor (într-o discuție despre tematica unui curs/seminar), pentru a trece apoi în cel de prieten (actualizând amintiri comune), în cazul în care interlocutorul ți-a fost coleg de clasă, iar acum îți este student.

Dincolo de „rol”, în literatura de specialitate se vehiculează și termenii „fațetă”/„ramă”<sup>36</sup>, care trimit de fapt către manifestarea în

<sup>36</sup> Se consideră că îndeplinim, în anumite contexte, anumite roluri, „construind în același timp o «ramă» pe care o purtăm în permanență” (Iordănescu, 2006, p. 209).



comunicare a Eul-ului social, a ceea ce locutorul dorește la un moment dat să prezinte interlocutorului (păstrând și coordonate ale Eul-ului pe care alege să nu le exteriorizeze), cu trimitere însă și către ideea de „mască” – asociată cu ceea ce locutorul consideră că se așteaptă de la el într-o situație dată (cf. Rogers, 2008, p. 165) și cu disimularea – în condițiile în care, pentru a-și atinge scopul, un locutor alege să interpreteze (*versus* să-și asume, să între într-) un anumit rol, să poarte o anumită mască (de exemplu, se comportă ca un prieten/confident al interlocutorului, însă nu pentru că se regăsește în acest rol, ci pentru că astfel poate obține informații utile pentru demersul pe care-l are în vedere).

Așadar, chiar dacă „rolul” și „masca” sunt asociate, în general, în literatura de specialitate, „spectacolului comunicării” (și vieții<sup>37</sup>/lumii ca teatru<sup>38</sup>), realitatea relațională și comunicativă diferențiază aceste două ipostaze prin prezența sau absența disimulării, a „jocului”: rolul este parte din noi, masca este o aparență. Rolul presupune actualizarea, în context, a tehnicilor discursive, masca – actualizarea celor teatrale (care pot fi, însă, valorificate și pentru a potența unele dintre caracteristicile tehnicilor discursive, prin exersare – vezi ultima secțiune a lucrării de față).

\*  
\* \*

Comunicarea didactică/educațională presupune, de asemenea, asumarea anumitor roluri<sup>39</sup>; în multe lucrări de specialitate, profesorul

<sup>37</sup> „Spectacolul vieții”, prezentat prin prisma comunicării, implică, de exemplu: reprezentația, scenariul, scena și culisele, actorii și rolurile (Gurlui, 2008, pp. 13-40).

<sup>38</sup> Încă din Antichitate un număr mare de moraliști consideră „interacțiunile sociale ca pe un imens teatru în care noi nu facem decât să interpretăm niște roluri” (Maingueneau, 2007, p. 82).

<sup>39</sup> În dinamica procesului comunicării, „profesorul își asumă un dublu rol; de interlocutor «egal», care «coboară» la nivelul de înțelegere al elevului, dar

este asimilat actorului „care pune în valoare mesajul prin modul în care îl rostește, având însă în atenție tot timpul publicul și așteptările sale” (Sălăvăstru, 2000-2001, p. 104), dar și – într-o „metaforă a dansului” – coregrafului (care proiectează secvența instructiv-educativă), regizorului (care organizează grupul, stabilește cadrul/regulile desfășurării activității, rolurile participanților etc.), dansatorului – participant direct (Krussel, Edwards, & Springer, 2004, p. 310). În acest spectacol-„dans” al comunicării, sunt valorificate atât forme verbale (implicându-le și pe cele paraverbale), cât și forme nonverbale ale discursului, concretizate în ipostaze precum: „provocare (*De unde știi că este adevărat?*); sondare (*Ce înseamnă asta pentru tine?*); solicitarea unei explicații (*Nu sunt sigur că am înțeles...*); solicitarea dezvoltării ideii (*Spune-mi mai multe despre cum vezi tu lucrurile.*); încurajarea implicării (*Pat, tu ce părere ai?*); atenționare (*Fiți atenți la...*); oferire de informații (*Iată un fapt sau o formulă...*); presupunere (*Iată o idee care s-ar putea să ne folosească...*); directivă (*Iată cum trebuie să procedăm...*)” – Krussel, Edwards, & Springer, 2004, p. 309 –, cu accente nonverbale de tipul mimicii, gesticii, apropierii sau depărtării de interlocutor(i) etc. Desigur, în vederea optimizării procesului, se impune exersarea tehnicilor discursive (verbale, nonverbale, paraverbale) implicate de toate aceste roluri (și, implicit, ipostaze comunicative) și, deși nu din perspectiva profesorului-actor (cu sensul de „purtător de mască” în context didactic), și a celor teatrale (vezi, de exemplu, rolul exercițiilor de dicție, al celor de expresie corporală etc. în realizarea lecturii expresive a unui text literar în fața elevilor).

## I.2. Discurs

În accepțiunea (aici) de formă de concretizare a mesajului reperabil/actualizat (construit, transmis, decodat, interpretat) într-o

și de observator, conducător și reglator al orizontului discursiv în cazul apariției unor disfuncțiuni în «negocierea» sensurilor” (Cucos, 1991, p. 23).



anumită situație de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educațională, discursul va fi prezentat în acest subcapitol atât prin raportare la principalele repere reflectate – în acest plan – în literatura de specialitate, cât și cu deschidere către problematica strategiilor discursive (anticipate, de altfel, prin trimiterile din subcapitolele anterioare).

### 1.2.1. Accepțiuni ale discursului

Discursul este prezentat, în literatura de specialitate, din perspective multiple, ca:

- „orice tip de mesaj lingvistic” (Bayon & Mignot, 2000, p. 91), în general, mod și rezultat al utilizării limbii (Maingueneau, 2007), respectiv „rezultat final al gândirii și comunicării” (O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, p. 114);
- „proces interactiv” (O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, p. 114) și „construcție” (J.-B. Grize, *apud* Dospinescu, 1998, p. 84) ce presupune un „ansamblu de activități de simbolizare pe care vorbitorul le pune în practică pentru a construi sau a modifica un obiect de sens” (Dospinescu, 1998, p. 83); preluând ideile lui D. Maingueneau și P. Charaudeau, se atrage atenția, în acest sens, asupra ideii că „producerea discursului vizează [...] determinarea condițiilor de ordin comunicational, care se referă la scenă și suport al discursului, și a condițiilor de ordin statutar, legate de statutul și rolul actorilor implicați și de contractul de comunicare dintre aceștia” (Căprioară, 2009, p. 21);
- „enunțare ce presupune un locutor și un auditor, și intenția locutorului de a-l influența pe celălalt” (E. Benveniste, *apud* Ducrot & Schaeffer, 1996, p. 441);
- text (de exemplu, în comunicarea scrisă) sau „ansamblu de texte ([...] de exemplu,) o conversație [...] se prezintă ca o interacțiune între două sau mai multe discursuri centrate în jurul unei singure teme și compuse fiecare din mai multe texte, deoarece fiecare

replică a schimbului conversațional constituie o unitate comunicatională, și deci un text, în sine)” (Ducrot & Schaeffer, 1996, p. 384);

- coroborare text (nativ, descriptiv, expozitiv, instructiv, argumentativ – Rovența-Frumușani, 2000, pp. 140-141) – condiții de producere a acestuia.

Orice „schematizare discursivă” are ca premise intenționalitatea (cf. Sălăvăstru, 2003, p. 381; Dospinescu, 1998, p. 83 etc.), jocul subiectivității locutorului/interlocutorului și, implicit, intersubiectivitatea și contextualizarea.

Construirea/actualizarea unui discurs într-o situație de comunicare presupune intenția locutorului de a transmite o informație, de a solicita o informație, de a exterioriza o stare, de a produce modificări în planul comportamental/acțional/cognitiv etc. al interlocutorului, de a convinge, de a impresiona, de a emoționa etc.; pe de altă parte, presupune cunoaștere de sine, cunoaștere a interlocutorului și anumite „cunoștințe, proiecte, valori” subsumate „temei discursului” (cf. și Dospinescu, 1998, p. 86), precum și raportarea la o „cunoaștere comună” locutorului și interlocutorului, care să asigure fundamentul comunicării optime, și la context<sup>40</sup>, cu multiplele lui valențe (vezi concretizarea acestui fundament în cazul comunicării didactice/educaționale, în cadrul căreia un locutor-profesor trebuie să-și adapteze discursul, atât în planul conținutului, cât și în cel al formei, la particularitățile interlocutorilor; nu poți vorbi, de exemplu, despre propoziție simplă și dezvoltată la grădiniță sau în ciclul achizițiilor

<sup>40</sup> Exemple de tipuri de context implicate (Rovența-Frumușani, 2000, p. 31): situațional (situația verbal; referențial (realitatea vizată sau lumile posibile); acțional (al de discurs, ierarhia interlocutorilor, canalul utilizat etc.); psihologic (al intenției, credințelor, dorințelor interlocutorilor), respectiv, într-o altă accepțiune, spațial; fizic și senzorial; temporal; al pozițiilor; relațional social imediat; cultural – de referințe la norme și reguli colective; ca expresie a identității actorilor (Marinescu, 2003, pp. 87-88).



fundamentale, în condițiile în care aceste conținuturi apar în Programă abia în perioada gramaticală, în ciclul de dezvoltare; după cum, în comunicarea interpersonală curentă, nu se ajunge la un schimb optim de informații dacă doi specialiști în domenii total diferite – medicină și mecanică, de exemplu – nu caută fondul comun pe care să-și construiască discursul; fără adaptare la celălalt, se rămâne la două discursuri paralele, lipsite de funcționalitate/finalitate).

Raportarea discursului la context presupune, pe lângă implicațiile personale (stare fizică, psihică, a locutorului și a interlocutorului, domenii de interes, comportamente specifice etc.), actualizarea componentei interpersonale/relaționale a comunicării – la nivelul discursului apar, în acest sens, modificări în planul formei (al formulelor de adresare, al folosirii persoanei a doua singular sau plural etc.) și al conținutului (relația elev – profesor implică, în principiu, alte tipuri de informații actualizate în comunicare decât relația fiu – mamă, chiar în condițiile suprapunerii teoretice de roluri: același locutor poate fi elev, într-o situație de comunicare, și fiu în alta, în raport cu același interlocutor adult care-și asumă, în prima situație, rolul de profesor, iar în cea de-a doua – pe cel de mamă).

Dintre caracteristicile discursului (cf. Maingueneau, 2007, pp. 61-65, 78-81; Cmeciu, 2010, pp. 20-23; Căprioară, 2009, p. 15; Sălăvăstru, 2003, p. 381 etc.), au valoare operațională în cadrul demersului propus în lucrarea de față elemente precum:

- orientarea spre o finalitate;
- asumarea subiectivității – atât în prezentarea anumitor informații din mai multe existente, cât și în manifestarea atitudinii<sup>41</sup> personale față de informațiile transmise;

<sup>41</sup> Vezi cele două tipuri de semnificație – „semnificația descriptivă” și „semnificația atitudinală” – implicate de orice „schematizare discursivă”: „atunci când vrea să asigure cât mai eficient cunoașterea unei teme oarecare, locutorul trebuie mai întâi să facă o descriere a ei și să determine astfel realitatea la care se referă. Aceasta este semnificația descriptivă pe care schematizarea discursivă o aduce cu sine în fața receptorului. O dată cu descrierea însă, mai totdeauna apare și atitudinea locutorului față de cele

- interactivitatea, raportarea la feedback-ul interlocutorului;
- contextualitatea – ancorarea într-o situație de comunicare, cu toate datele ei particulare de ordin personal, interpersonal, social, cultural, religios, politic etc.;
- cotextualitatea – raportarea la discursuri anterioare/ulterioare reperabile în întregul actului comunicativ;
- organizarea transfrastică, guvernată de reguli gramaticale, logice, pragmatice etc.;
- temporalitatea discursivă (Maingueneau, 2007, p. 80): „periodicitate” (de exemplu, pentru discursul didactic, o activitate extrașcolară, o lecție etc.); „durată de desfășurare” (lecție de 45 minute în ciclul primar); „continuitate” (lecții în cadrul unei unități de învățare, activități în cadrul unei zile); „durată de perimare prevăzută” (actualitatea conținuturilor, de exemplu, la istorie);
- asocierea explicit – implicit<sup>42</sup>.

Particularizând, discursul didactic<sup>43</sup>/educațional presupune:

- (a) necesitatea raportării la contextul creat de politicile educaționale și de documentele în uz (Curriculum, metodologii etc.),

descrie. Aceasta este semnificația atitudinală pe care o aduce schematizarea discursivă în fața aceluiași receptor” (Sălăvăstru, 2003, p. 381).

<sup>42</sup> Pentru nuanțări, vezi teoria discursului prin raportare la schema cubului rubik, în Cmeciu, 2010, pp. 20-23, schemă în care culorile cubului sunt simboluri ale caracteristicilor componentelor discursului și ale relațiilor dintre acestea: roșu (textul) – verde (verosimilul); albastru (proces mental – fața invizibilă a destinatarului) – galben (proces relațional – fața vizibilă a destinatarului); alb (aparența enunțatorului – cum vrea să pară) – gri (esență, realitate – cum este enunțatorul realmente).

<sup>43</sup> Pentru diferențieri în plan terminologic, vezi discurs pedagogic (subsumat instituției școlii, în general) vs. discurs didactic (orice „discurs care își propune să transmită informații și cunoștințe unui destinatar generic”) – Dospinescu, 1998, p. 206. Aici, am optat pentru sintagma generică discurs didactic/educațional.



respectiv la cel personal – dat de caracteristicile actanților comunicării didactice<sup>44</sup> educaționale – de aici, un alt concept cheie: adaptarea<sup>45</sup>;

(b) un caracter „programat” (prin Programe, planuri de învățământ, proiecte didactice – cf. Dospinescu, 1998, p. 71);

(c) utilizarea a diferite forme discursive: expunerea, argumentarea, demonstrația, explicația, exemplificarea, descrierea, nararea etc. (cf. Dospinescu, 1998, p. 71; Sălăvăștru, 1996, p. 10 etc.);

(d) asumarea opiniilor unor locutori anteriori (Bayon & Magnat, 2000, p. 100) – de exemplu, profesorul transmite idei, exemple aparținând unor specialiști din diferite domenii.

### 1.2.2. Strategii discursive

Strategia discursivă, înțelesă aici ca rezultat al coroborării tehnicilor discursive, a mijloacelor comunicative și a formelor de relaționare alese la un moment dat de către locutor, într-o anumită situație de comunicare, în vederea optimizării acesteia și a realizării/materializării intenției comunicative a locutorului, presupune în același timp un demers interactiv, adaptativ, în condițiile în care fiecare participant la actul comunicării își poate asuma rolul de locutor, după cum și feedback-ul interlocutorului poate (și, în principiu, se cuvine a) redimensiona strategia aleasă inițial de cel care a debutat ca locutor în cadrul comunicării interpersonale, respectiv didactice educaționale.

Astfel, într-o situație de comunicare interpersonală, locutorul poate valorifica tehnica revenirii la unele din componentele discursului său, valorificând mijloace verbale (sintagme de tipul „sau mai degrabă...”, „am vrut să spun că...”, „ar fi trebuit să spun că...” etc.) sau gesturi indicative (către un obiect invocat anterior în cadrul mesajului sau către o persoană la care a făcut trimitere la un moment dat, pe parcursul discuției), implicând un anumit tip de relaționare cu

<sup>44</sup> Pentru comunicarea didactică, vezi și Holjilă, 2008b.

<sup>45</sup> Cf., de exemplu, Dospinescu, 1998, p. 92.

interlocutorul – aici, locutorul dorește să se facă înțeles cât mai bine de către interlocutor și folosește „ancore” care să-l ajute pe acesta să decodeze mesajul conform intenției comunicative mutuale. „ancore” motivate inclusiv de feedback-ul – verbal („ce ai vrut să spui prin...?”, „cum anume?”, „poți fi mai explicit?”, „ce exemplu ai în minte?”, „la ce te gândești când spui asta?” etc.) sau nonverbal (sprâncene ridicate, privire întrebătoare) – primit de la interlocutor.

Intr-o situație de comunicare didactică educațională, locutorul-profesor poate folosi tehnica simplificării<sup>46</sup>, utilizând anumite scheme/modele, cuvinte-cheie, idei principale prezentate într-un plan logic, conectori logici (numerotarea ideilor, sintagme de tipul „în primul rând”, „în al doilea rând”, „în concluzie” etc.) și presupunând un anumit tip de relație cu interlocutorul copiilor: – relație de tip profesional, în care copilul/elevul recunoaște, în general, autoritatea cognitivă a profesorului, respectiv o anumită modalitate de organizare a actului comunicativ – frontal (profesor – mai mult elevi), față în față (profesor – un singur elev), pe grupe (profesor – un grup de elevi din mai multe formate la nivelul colectivului de copii/elevi).

Indiferent că este vorba despre comunicare interpersonală, în general, sau despre comunicare didactică educațională, discursul trebuie să se raporteze la anumite legi, la anumite principii, maxime care – prin aplicare/respectare – pot eficientiza actul comunicativ; de care – prin aplicare/respectare – pot eficientiza actul comunicativ; de altfel, necesitatea raportării la legile discursului este plasată, în literatura de specialitate, chiar în contextul unei „deontologii discursive” – Ducrot & Schaeffer, 1996, p. 369, subsumându-se așa-zimutului principiu de cooperare care corespunde „contractului de comunicare”, principiu implicând, la rândul său, în opinia lui P. Charaudeau (apud Maingueneau, 2007, pp. 34-35): „existența unor norme, a unor convenții acceptate de către participanți, care guvernează comunicarea [...]; o recunoaștere reciprocă a participanților, a rolului lor și a cadrului comunicării [...]; apartenența la verbele a numeroase genuri discursive care definesc situația de comunicare”.

<sup>46</sup> Cf., pentru tehnica amplificării și a simplificării în discursul didactic, Dospinescu, 1998, p. 135.



În general, literatura de specialitate reflectă opinii convergente în problematica legilor discursului; se remarcă (cf. Mangueneau, 2007, pp. 35-39; Ducrot, *apud* Dinu, 2004, pp. 269-271 etc.), astfel:

- legea informativității – presupunând transmiterea, prin mesaj, a unei informații noi pentru interlocutor, așadar a unei informații pe care interlocutorul nu o cunoștea sau la care nu se aștepta;
  - legea exhaustivității – asociată necesității maximizării informației transmise într-un anumit context, așadar a oferirii de către locutor, interlocutorului, a informațiilor celor mai pertinente, utile și de interes pentru acesta;
  - legea interesului/pertinenței – completare a legii prezentate anterior, cere locutorului să-și adapteze discursul la sfera de interes a interlocutorului și la context, în general;
  - legea sincerității – coordonată implicită a corectitudinii, a onestității care trebuie să guverneze orice act comunicativ: transmiem numai informații considerate adevărate/verificate, precizăm de fiecare dată sursa (de exemplu, în cazul citării sau al parafrazării), dezambiguizăm, când este cazul, anumite componente ale mesajului transmis interlocutorului (de exemplu, dacă ne dăm seama că aspectul ludic al comunicării nu este decodat de către interlocutor, îl semnalăm: „era o glumă/am glumit, evident...”);
  - legea litotei – impusă, în principiu, de anumite convenții/limite sociale care presupun comunicarea, de către locutor, a mai puțin decât ar necesita contextul, însă cu intenția ca decodarea să acopere completeze/reconstituie ceea ce nu a fost exprimat/ formulat explicit;
  - legea modalității – impunând claritate și concizie în construirea și transmiterea mesajului către interlocutor.
- Una dintre legi, cea a modalității, se regăsește ca maximă în sistemul propus de Grice (*apud* Rovența-Prumușani, 2000, p. 11), care face, de altfel, trimitere și către celelalte legi prezentate *supra*; astfel:

- maxima calității corespunde legii sincerității, impunând formularea de enunțuri adevărate;
- maxima cantității corespunde legii informativității și legii exhaustivității, implicând, pe lângă necesitatea optimizării, la nivel informativ, a mesajului transmis, și raportarea informațiilor noi la cele deja existente în universul referențial al interlocutorului;
- maxima modalității/a manierei corespunde legii modalității și legii litotei, presupunând o organizare logică, graduală, coerentă a mesajului;
- maxima relației corespunde legii interesului/pertinenței, impunând subsumarea mesajului, pe de o parte, contextului domeniului implicat de tema discursului și, pe de altă parte, sferei de interes a interlocutorului.

Continuând particularizările la nivelul aspectelor normative ale construirii/transmiterii unui mesaj (ca discurs), accentul merită pus pe meta-regulile de coerență propuse de Charolles: (a) meta-regula de repetiție: „un text [...] coerent trebuie să cuprindă în dezvoltarea lui elemente cu recurență strictă”; (b) meta-regula de progresie: „dezvoltarea lui [a textului trebuie] să fie însoțită de un aport semantic reînnoit constant”; (c) meta-regula de non-contradicție: „dezvoltarea lui [a textului trebuie] să nu introducă nici un element semantic exprimat sau presupus de o ocurență anterioară sau deducibilă din aceasta prin inferență”; (d) meta-regula de relație: „trebuie ca faptele pe care le denotă [un text] în lumea reprezentată să fie legate” (Reboul & Moeschler, 2010, p. 59).

Așadar, atât în comunicarea interpersonală, cât și în cea didactică/educațională, mesajul discursului optim implică:

(a) redundanțe motivate (repetăm, de exemplu, cuvintele-cheie ale mesajului: cuvinte care punctează un anumit reper – „măine va fi întâlnirea... măine, jo!” sau concepte care vor constitui baza dezvoltării ulterioare a mesajului științific: „*pro-nume* plus local unui *name*: *pro-nume* = în loc de nume...”);

(b) acumulări în planul informației (vezi, de exemplu, în comunicarea curentă, debutul prin salut și dezvoltarea ulterioară a



discuției, despre cele întâmplate pe parcursul zilei, despre planurile pentru săptămâna în curs etc.; sau în comunicarea didactică – captarea atenției, anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale, secvențe urmate de desfășurarea învățării, implicând transmiterea graduală de noi informații: titlu, exemple, definiție, tipologii etc.);

(e) repere clare, necontrovertate (de exemplu, în comunicarea interpersonală, stările contradictorii ale locutorului și formulările diferite acestora îl dezarmează, cel mai frecvent, pe interlocutor, în încercarea sa de a decoda mesajele receptate; de asemenea, în comunicarea didactică, prezentarea controverselor din literatura de specialitate a unui anumit domeniu nu este utilă în orice context – nu se studiază, de exemplu, în ciclul primar, decât elementele „clasice” ale gramaticii limbii române vs. multiplele direcții lansate de gramatici în diverse lucrări);

În asocierea logică a datelor cu planul referențial, cât și între componentele mesajului (vezi, de exemplu, corespondența dintre rubrica „Date personale” și cea de „Date de studii” dintre informațiile oferite elevilor, de către profesor, despre Ion Creangă și cele primite în cadrul vizitei la Muzeul Național „Ion Creangă” sau cele din fișele biografice din anii școlari anteriori etc.).

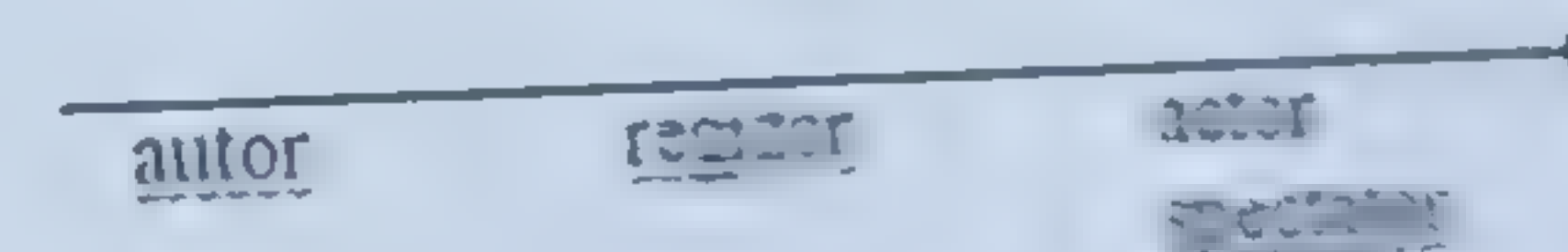
[illegible]

cuvintele de umplură *ăăă, îîî*, timbrul, ritmul vorbirii, intensitatea vocii etc.) și nonverbal (îinută, vestimentație, mimică, gestică etc.) al locutorului.

### 1.3. Teatru

Direcția de studiu propusă în lucrarea de față este, după cum am anunțat încă din paginile ei introductive, cea a comunicării prin teatru, a comunicării ce-și asumă și valorifică mijloacele teatrale, respectiv a teatrului ca formă de comunicare - toate acestea subsumate ideii de *comunicare teatrală*.

Comunicarea teatrală este prezentată în literatura de specialitate din perspective similare cu planul comunicării propriu-zis. Multe dintre concretizările acestor perspective luând forma unor modele liniare, triunghiulare<sup>47</sup> etc. Astfel, schema cea mai simplă este de tipul:

Figura nr. 2. Modelul linier al comunicării tehnice [10]<sup>3</sup>

schemă reflectând trei mari instanțe comunicative reperibile în comunicarea-teatru:

- autorul creației dramatice puse în scenă – autor care reflectă, în opera sa, maniera sa subiectivă de a se raporta la lume

<sup>47</sup> Cf. Meyerhold, and Hubert, 2011, p. 237.

<sup>48</sup> Cf. Hubert, 2011, p. 277: „Regizorul are rolul «măști» al unui arhitect în comunică reflecțiile pe care i le oferă opera artistică, care este subiect pe interpretarea sa. Spectacolul se naște atunci din întâlnirea a două sensibilități care se exprimă în întreaga lor libertate: cea a actorului și imaginația spectatorului. În acest moment teatral, spectacolul poartă natul esențial de «cel de-al patrulea creator»”.



coordonate ale realității obiective, valorificând diferite valențe ale limbajului artistic.

- regizorul – care pune în scenă, într-o anumită manieră, opera dramatică<sup>49</sup> aleasă, subiectivitatea acestuia intervenind încă din momentul alegerii și continuând cu maniera particulară de receptare și interpretare a creației dramatice, respectiv cu modul în care alege să reprezinte scenic, sub forma spectacolului, acea operă (sau, uneori, un cumul de opere – situație în care spectacolul se poate construi, ca un puzzle, din elemente provenind din creații dramatice diferite, aparținând fie aceluiași dramaturg, fie unor dramaturgi diferiți) – actori, decor, succesiune de replici, omisiunea unor replici din textul inițial, adaptarea altora, fond sonor, lumini etc.;
- receptorul mesajului transmis de regizor – receptor reprezentat, în acest model, atât prin actor, cât și prin spectator; se remarcă, totuși, în această interpretare a comunicării teatrale, necesitatea de a diferenția cele două instanțe subsumate, schematic, aceleași poziții: actorul este cel care primește indicațiile regizorului, dar în același timp este cel care dă viață personajului și transmite, prin acesta, mesajul artistic spectatorului (spectatorul – ca instanță, asadar, diferită de cea a actorului); de altfel, implicit, spectatorul este cel care primește, prin intermediari (regizor, actor), mesajul autorului textului dramatic. De aici, propunerea unui model liniar care să diferențieze aceste poziții distincte în actul comunicării prin teatru – vezi Figura nr. 3.

autor — regizor — actor [păpușă] — spectator →

Figura nr. 3. Modelul liniar al comunicării teatrale (2)

Am propus, în această a doua figură reprezentând, liniar, comunicarea-teatru, cinci instanțe comunicative distincte:

<sup>49</sup> Am folosit un, sintagma generică de *operă dramatică*, deși spectacolul poate avea ca punct de plecare și creații epice dramatizate; totuși, regizorul este cel care se raportează la varianta dramatizată a acestor creații

- autorul creației dramatice – care transmite, prin replicile personajelor și prin didascalii, o anumită perspectivă, subiectivă și estetică, asupra realității;
- regizorul – care transpune, sub forma spectacolului, interpretarea pe care a dat-o, contextual, operei dramatice; interpretarea este una contextuală prin raportare la teoria lecturilor multiple, în condițiile în care același regizor poate pune în prim plan anumite coordonate interpretative ale aceluiași text, în contexte diferite de receptare, după cum același regizor poate opta pentru modalități diferite de punere în scenă a unui anumit text dramatic, prin raportare – contextualizată – la particularitățile publicului-țintă (de exemplu, copii vs. adulți), la coordonatele politice, sociale, culturale etc. ale situației de comunicare teatrală (vezi, de exemplu, actualizări ale creațiilor lui I. L. Caragiale, puse în scenă cu trimitere către aspecte ale politicii actuale sau puneri în scenă ale unor texte clasice folosind, ca fond sonor, creații moderne, actuale, „la modă”, iar ca decor – piese contemporane etc.);
- actorul – care transpune, pe scenă, în fața spectatorilor, viziunea regizorului, unicizând însă personajul interpretat și prin coordonate ale propriei personalități (vezi, de exemplu, același rol interpretat de actori diferiți);
- păpușa (ipostază reperabilă în cadrul teatrului de păpuși<sup>50</sup>) – care, deși mânuită de actorul-păpușar și transmitând mesajul către spectator prin vocea actorului (înregistrată sau în direct), spune ceva despre personajul pe care-l reprezintă și, implicit, transmite un mesaj spectatorului prin chiar elementele care au de construcția sa – proporpii, vestimentație, cromatică, trăsături hiperbolizate sau nu etc.;

<sup>50</sup> Am dat aici un singur exemplu de ipostază intermediară de tipul *păpușă*, ca exemplu tipic pentru orice altă formă de intermediere: umbră, obiect etc. (vezi teatrul cu umbre, teatrul cu obiecte etc.). De asemenea, am folosit termenul generic *păpușă*, care-și subsumează realizări particulare de tipul marionetă, păpușă muppets, păpușă pe lingură, păpușă wayang, păpușă mecanică, păpușă pe deget etc.



- **spectatorul** - de receptiv final al mesajului artistic, rezultat al intermediului prin receptor, actor și, eventual, păpușă.

Deși înscăd reprezentarea nu exclude relații injective și sursumtive, înscăd toate aceste instanțe comunicative subsumate comunicării-teatru, care devine astfel o comunicare supraordonată, carea coordonează multiple acte comunicative convergente sau divergente spațial și temporal. Astfel, autorul transmite mesajul, prin intermediul dramaturgului, regizorului, acesta comunică actorului (și spectatorului de păpuși, în cazul teatrului de păpuși) concepția sa asupra și imediază spectatorului mesajul aferent interpretării pe care a dat-o creaturii dramaturgice; actorul, la rândul său, transmite spectatorului, pe lângă mesajul regizorului (și, implicit, pe cel al dramaturgului), propria interpretare dată personajului pe care îl aduce în scenă. În cazul teatrului de păpuși, păpușa devine intermediar între autorul personajului și spectator, transmițând însă și prin ea însăși (vezi, de exemplu, o păpușă pășită în mână foarte mare, cu multe elemente decorative, în păpușă realizată în stil realist) un mesaj acestuia din urmă.

Comunicarea este, în același timp, reversibilă, în condițiile în care fiecare instanță reprezintă în comunicarea-teatru oferă o formă de feedback reciproc. De exemplu, spectatorul dă feedback actorului și regizorului prin aplauze, rîmă, stăruie etc., actorul dă feedback regizorului în cadrul repetițiilor (de exemplu, raportându-se la jocul actorilor la un moment dat, regizorul își dă seama dacă maniera sa de lucru este una mai potrivită interpretării date operei dramatice, respectiv actorilor cu care lucrează, de asemenea, actorul însuși își poate exprima punctul de vedere referitor la ceea ce poate aduce în plus personajului pe care îl interpretează, la ce element de decor/vestimentație l-ar ajuta în interpretarea rolului etc.), regizorul poate da feedback explicit dramaturgului. În cazul unei colaborări directe între cei doi, sau implicit - în cazul în care un dramaturg își poate vedea creatura pusă în scenă, fără a fi colaborat cu regizorul (desigur, există și situații în care dramaturgul, temporar și/sau cel spațial nu-i permit spectatorului să ofere feedback creator din punct de vedere - de exemplu, în cazul personajului înscăd adevărat personaj din alte opere sau din alte literatură).

Modelul triunghiular al comunicării teatrale plasează aceleași patru instanțe comunicative de mai sus (actorului subsumându-i-se, în cazul teatrului de păpuși, și păpușa) în raporturi diferite:

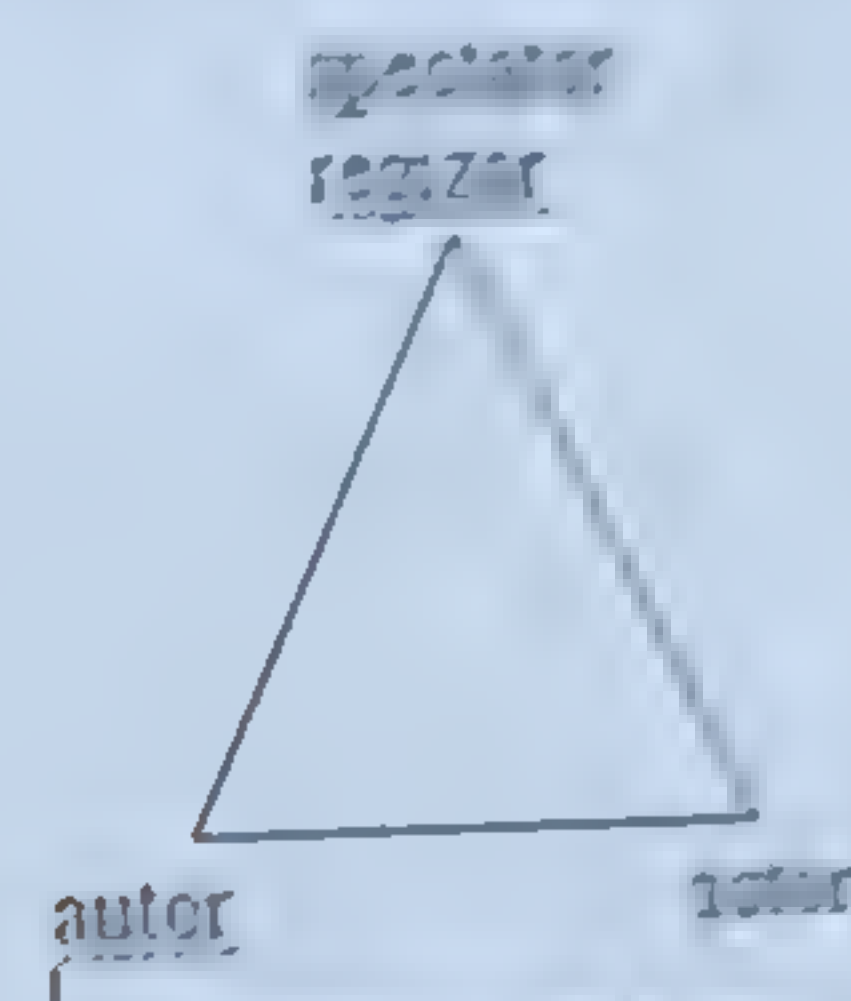


Figura nr. 4. Modelul triunghiular al comunicării teatrale [11]

În Figura nr. 4 se marchează:

- relația actor - autor: dramaturgul este cel care creează personajele (le prezintă prin didascalii și le construiește repertoriu) și transmite, prin intermediul replicilor lor, gândurile, sentimentele, percepția subiectivă asupra realității, iar actorul dă viață personajelor, își asumă rolurile acestora în economia poveii de teatru; așadar actorul trebuie să se raporteze, în interpretarea sa, la proiecțiile pe care le-a făcut dramaturgul în planul personajelor operei sale;
- relația regizor - autor: regizorul se raportează, în primul rând, la modul în care a gândit dramaturgul universul operei sale (modul reflectat în didascalii - cu trimiteri inclusiv către elemente de

[11] C. Hubert, 2011, p. 277: „regizorul se interpune [...] între cuplul constituit de autor și actor, pe de o parte, și de public pe de altă parte”.







Se remarcă, aşadar, complexitatea comunicării-teatru, care va fi detaliată mai jos prin ancorarea strategiilor teatrale în universul teatrului, contrastat prin actualizarea principalelor concepte operaţionale reperabile în teoria şi în practica acestui tip particular de comunicare.

### 1.1.1. Universul teatrului – concepte operaţionale

Universul teatrului este reprezentat, în teoria şi în practica/realitatea funcţională a comunicării, printr-o serie de concepte cu care vom opera şi în lucrarea de faţă şi care se subsumează întrebărilor:

- CINE? – emiţătorul şi receptorul, care îşi „dispută”, în contextul comunicării teatrale, rolurile, în condiţiile în care sunt reperabile, în orice situaţie de comunicare-teatru, instanţele prezentate *supra*: autorul dramaturg, regizorul, actorul şi spectatorul;
- CE? – spectacolul, caracterizat prin elemente de specificitate (spaţiu, timp, decor, lumini etc.);
- CU CE SCOP? – artistic, estetic;
- CUM? – prin valorificarea limbajului teatral.

Principalele concepte operaţionale relevante, în demersul de faţă, pentru universul teatrului sunt, aşadar, prin raportare la cele patru întrebări-cheie de mai sus:

- comunicare teatrală – manieră de transmitere, către receptorul-spectator, a unui mesaj de către regizor – prin actori şi prin raportare la autor; în cadrul comunicării teatrale se realizează distincţia, în literatura de specialitate (Ciobotaru, 2006a, pp. 44-45), între „comunicarea intrascenică” (realizată între membrii echipei de teatru: între actori şi regizor, între actori, între regizor şi sunetist, între regizor şi costumier, între regizor şi maşinist, între actori şi ceilalţi membri ai echipei etc.) şi „comunicarea extrascenică” (realizată între actori – ca exponenţi, vizibili, ai echipei de teatru – şi spectatori); de altfel, se consideră că „în teatru se confruntă: 1. locutorii absenţi (extraspectaculari): autor – cititor = regizor; 2. locutorii prezenţi (intraspectaculari): actori – public; 3. locutorii fictivi (intrascenici): personajele” (Bodiştean,

2009, p. 188); în ecuaţia comunicării teatrale, se disting: în etapa ante-spectacol – relaţia „regizor – subiect – scenograf” şi relaţia „actor – subiect – regizor”, iar în etapa spectacolului – relaţia „actor – subiect – public” (Brook, 1997, p. 93); într-o interpretare mai nuanţată, i se subsumează comunicării teatrale atât „comunicarea exterioară, vizibilă, corporală”, cât şi „comunicarea interioară, invizibilă, sufletească” (Stanislavski, 1951, p. 261), de aici importanţa deosebită a jocului actorilor<sup>54</sup> în această situaţie particulară de comunicare artistică – spectacolul; pe de altă parte, din perspectiva „instanţelor receptoare”, se diferenţiază: „piesă de teatru = obiect textual; receptor: cititorul (sau cititorul-regizor); piesă de teatru + realizatorii spectacolului = punere în scenă; receptor = regizorul; piesă de teatru + realizatorii spectacolului + public = spectacol; receptor = spectatori” (Bodiştean, 2009, p. 190);

- spectacol – formă complexă a mesajului transmis de diferitele instanţe emiţătoare (autor/dramaturg, regizor, actor) receptorului-spectator; ca „ecou al imediatului” (Popovici, 2009, p. 41), dar şi ca „întâlnire” (Grotowski, 1998, p. 34) a instanţelor de mai sus, spectacolul reflectă prin excelenţă coroborarea semnificantului şi a semnificatului semnului artistic<sup>55</sup>, indiferent de tipul<sup>56</sup> de teatru:

<sup>54</sup> De altfel, se consideră că textul dramatic, în general, se diferenţiază de celelalte tipuri de texte literare „pe fondul consubstanţialităţii structurale a textului cu creaţia actoricească” (Béres, 2000, p. 10).

<sup>55</sup> „Structura semnificantă şi structura semnificată sunt indisolubile” (Matei, 1971, p. 131); într-o altă formulare, spectacolul (re)prezintă „acţiunea propriu-zisă, compusă din vorbe şi mişcare” (Tudose, 2002, p. 64).

<sup>56</sup> Cf., pentru trimiteri către teatrul educativ, teatrul terapeutic şi teatrul social, Ciobotaru, 2006b, pp. 6-7; pentru teatrul de obiecte – Ciobotaru, 2006b, p. 49; Gîţă, Chimet, Silvestru, 1968, p. 77 etc.; pentru teatrul-forum (subsumat teatrului social, alături de „Teatru Statuie, Teatru Imagine, Teatru Ziar, Ştire şi Teatru Legislativ”) – Sirbu, 2007, p. 2; pentru teatrul muzeal – Zbughea, Bem Neamu, Iordan & Mastan, 2010, pp. 18-19; pentru teatrul seminar – Ţuţea, 1993, pp. 7-9; pentru teatrul virtual – Pepino, 2007, p. 153; pentru teatrul de animaţie – Bujoreanu, 2008; Bălăişă, 2008; Pepino,



clasic, de păpuși/de obiecte, de umbre<sup>57</sup> etc., respectiv transpunerea – prin interpretare – a semnelor „textuale, scrise” în „semne scenice” (Munteanu, 2005, p. 43), dar și o coroborare a mai multor registre textuale/tipuri de texte: textul dramatic (ca „text-suport”, premisă a proiectării și realizării spectacolului), „pre-textul” (reprezentat prin caietul regizorului) și „paratextul: titlul, afișul, programul de sală, cronica dramatică, interviuri cu actorii, reclama” (Bodiștean, 2009, p. 193);

- **triplă/cvadruplă enunțare** – a autorului/dramaturgului, [a celui care a realizat dramatizarea (în cazul unui text epic dramatizat),] a regizorului și a actorului<sup>58</sup>; în cazul teatrului de păpuși, poate fi invocată și ipostaza creatorului păpușii, care comunică prin chiar maniera construirii acesteia; pe de altă parte, prin chiar ipostaza dramaturgului este reprezentată o „dublă enunțare”: „a) direct, prin didascalii care stabilesc personajele, cronotopii și conțin indicații privind posibilitatea interpretării textului<sup>59</sup>; b) mediat, prin intermediul personajelor (în care autorul se disimulează) și al partiturilor vorbite încredințate acestora, adică al textului dramatic propriu-zis” (A. Ubersfeld, *apud* Măciucă, 1989, pp. 137-138);
- **decodificare tridimensională**<sup>60</sup> a mesajului artistic – la un prim nivel al receptării și interpretării, regizorul decodează mesajul transmis de către autor/dramaturg; la un al doilea nivel – actorul decodează mesajul transmis de către autor/dramaturg și de către

2005; Bălăiță, 2007b; Ciobotaru, 2006a; Ciobotaru, 2006b; Dănăilă, 2003; Banham, 1990, p. 795; Dinescu, 1982; Dinu & Lenkisch, 1963, p. 6; Gitză, Chimet & Silvestru, 1968; Niculescu, 1957 etc.

<sup>57</sup> Pentru detalii privind teatrul de umbre turc, chinezesc, european etc., vezi Bălăiță, 2007a. Pentru particularizarea teatrului de umbre adus de către turci în Țările Române, vezi Dinescu, 1982, p. 168.

<sup>58</sup> Pentru ipostaza „emițătorului multiplu”, vezi și Munteanu, 2005, p. 17.

<sup>59</sup> De aici și prezentarea textului dramatic drept „matrice a textului de spectacol” (Măciucă, 1989, p. 193).

<sup>60</sup> Cf., pentru așa-numita „decodificare în trepte a mesajului estetic”, Popescu, 1990, p. 73.

regizor (acesta din urmă reflectând, în mesajul său, atât maniera particulară în care a decodat și interpretat mesajul dramaturgului<sup>61</sup>, cât și concepția sa regizorală), iar la un al treilea nivel – spectatorul decodează mesajul transmis de autor/dramaturg, regizor și actor (în condițiile în care spectatorul receptează<sup>62</sup> atât ficțiunea, cât și performanța scenică – Bodiștean, 2009, pp. 198-199);

- **actor** – semn-sumă (Ciobotaru, 2006a, p. 63)/suprasemn al personajului interpretat, rezultat al coroborării mai multor elemente/semne: replici, costum, machiaj, mimică, gestică, elemente de comunicare paraverbală, trăsături de personalitate, trăsături fizice vizibile/evidențiate sau, dimpotrivă, ascunse/mascate etc.;
- **spectator** – receptorul<sup>63</sup> final al actului comunicativ teatral, co-participant/co-părtaş<sup>64</sup>, cu actorul, în trăirea piesei (în condițiile în care se consideră că fiecare personaj are două laturi – Silvestru,

<sup>61</sup> De altfel, „fiecare cititor își realizează [...] propriul său «film» mental, distinct și inconfundabil cu al altora, pe baza paginilor «interpretate»” (Mașek, 1986, p. 106).

<sup>62</sup> De altfel, vizionarea unui spectacol de teatru presupune raportarea spectatorului la un „contract teatral” și respectarea, în opinia Floricăi Bodiștean (2009, p. 199) a anumitor reguli: „pactul convenției” (spectatorul se raportează la spectacol ca la ceva recreat, nu ca la o realitate „adevărată”), „pactul iluziei” (spectatorul „se lasă prins de istoria prezentată”, aceasta implicând și trăire emoțională), „pactul nonintervenției” (spectatorul nu încearcă să schimbe firul piesei de teatru, al evenimentelor la care asistă), „pactul exprimării părerii” (prin aplauze, flori, urale), „pactul solitudinii” (în cazul în care spectatorul este solicitat să participe la spectacol – vezi contextul teatrului participativ sau situații în care spectatorii-copii sunt invitați să cânte împreună cu actorii, să facă anumite mișcări etc.).

<sup>63</sup> Văzut ca „un récepteur pluriel”, în condițiile în care el este reprezentat de publicul prezent la reprezentația de teatru (Munteanu, 2005, p. 17).

<sup>64</sup> „Spectatorul este *copărtaş* cu actorul în trăirea piesei, actorul joacă împreună cu spectatorul, nu este de la început personajul, ci devine în desfășurarea reprezentației” (Silvestru, 1966, pp. 35-36). Vezi și Mașek, 1983, p. 159; Rovența-Frumușani, 1999, p. 37 etc.



1966, p. 64: una stabilă, dată de autor/dramaturg prin didascalii, prin arhitectura personajului, prin replicile atribuite acestuia și sistemul evenimential în care este ancorat; respectiv, una instabilă, care se transformă mereu, pe de o parte, prin interpretarea pe care un anumit actor vs. un altul o dă personajului și, pe de altă parte, prin interpretarea pe care fiecare spectator o dă personajului adus în fața sa de actor), dar și co-creator<sup>65</sup>, din perspectiva receptării multiple a unei creații<sup>66</sup>, de data aceasta sub forma spectacolului de teatru; prin interpretarea<sup>67</sup> pe care o dă piesei de teatru la care asistă, spectatorul re-crează, după dramaturg, universul operei, realitatea transpusă prin aceasta (ipostază care poate fi pusă în paralel cu teoria lecturilor multiple și a cititorului re-creator);

- **limbaj teatral** – cod valorificat în transmiterea mesajului artistic, în cadrul spectacolului de teatru; limbajul teatral<sup>68</sup> (subsumat artei teatrului, înțelesă ca „artă a cuvântului”, ca „artă a dicției” și ca „artă a acțiunii” – G. Tovstogonov, *apud* Silvestru, 1966, p. 29 –, dar și ca „artă a metamorfozelor” – Jouvét, 2002, p. 26) își subordonează o serie de sub-limbaje<sup>69</sup>/limbaje (care presupun, de

<sup>65</sup> În condițiile în care „alături de poetul dramatic, actor și regizor, publicul constituie o componentă esențială a creației dramatice ca operă colectivă” (Măciucă, 1983, p. 218). Vezi și Marcus & Dabija, 1971, p. 215; Nadin, 1971, p. 155; Strihan, 1971, p. 237 etc.

<sup>66</sup> Se subliniază, de altfel, în literatura de specialitate, ideea că „nici o operă de artă nu este cu adevărat «închisă», ci fiecare cuprinde, în desăvârșirea ei exterioară, o infinitate de «lecturi» posibile” (Eco, 1969, p. 49), „pe plan sincron și diacronic” (Corti, 1981, pp. 22-23).

<sup>67</sup> Relevantă este, în acest sens, și „existența modelului de receptare” (Pascadi, 1971, p. 200) subsumat gustului estetic al publicului, în general.

<sup>68</sup> Pentru particularizări în cazul limbajului scenic păpușaresc, vezi tabelul elementelor acestuia în Bălăiță, 2007b, pp. 6-8.

<sup>69</sup> În opinia lui T. Kowzan (1975, pp. 182-205), teatrul implică 13 sisteme de semne: 1. cuvântul; 2. tonul; 3. mimica; 4. gestul; 5. mișcarea scenică a actorului; 6. machiajul; 7. coafura; 8. costumele; 9. accesoriile; 10. decorul; 11. luminile; 12. muzica; 13. zgomotul, dintre care: „sistemele 1 și 2 se

altfel, și actualizarea anumitor tehnici teatrale) specifice (cf. Vatamanu-Matei, 2010, pp. 50-51; Bujoreanu, 2008, pp. 39-41; Munteanu, 2005, p. 43; Ceuca, 2002, pp. 64-65; Reilly & Phillips, 2002, p. 20; E. Fischer-Lichte, *apud* Béres, 2000, p. 3; M. Esslin, *apud* Béres, 2000, p. 68; Popescu, 1990, p. 71; Kowzan, 1975, pp. 182-205; Taladoire, 1951, p. 5 etc.) precum: limbajul literar verbal (valorificat de dramaturg în construirea replicilor personajelor), limbajul enunțării (verbale/nonverbale și paraverbale – valorificat de către actor în realizarea rolului său), limbajul muzical, limbajul plastic (coroborare a limbajului luminii<sup>70</sup>; a limbajului costumelor<sup>71</sup>; a limbajului machiajului; a limbajului arhitectural – reflectat în tipul de scenă<sup>72</sup>, închisă/deschisă, în variațiile decorului<sup>73</sup> simultan/sucesiv/unic și în tipul de cortină<sup>74</sup>: germană/verticală, grecească/laterală, italiană/fluture, franceză, de lumină, de apă etc.; a limbajului sculpturii – utilizat în construirea păpușilor de diferite tipuri); se poate vorbi, astfel, în teatru, de „intertextualitate” ce implică, de fapt, coroborarea textului scris cu cel vorbit, cu „textul gesturilor, cel al mimicii faciale, al costumelor, al dinamicii spațiale a corpurilor, al spațiului scenic, al iluziilor scenografice, al luminilor, al culorilor, al sunetelor, al zgomotelor etc.” (Pagnini, *apud* Mincă, 1983, p. 145);

raportează la textul pronunțat; 3, 4 și 5 la expresia corporală; 6, 7 și 8 la aparențele exterioare ale actorului; 9, 10 și 11 la aspectul locului/spațiului scenic; 12 și 13 la efectele sonore nearticulate [...] primele 3 mari categorii de semne îl privesc direct pe actor” (Kowzan, 1975, p. 205).

<sup>70</sup> Pentru valențe ale luminii în spectacol, vezi Cărbunaru, 1988, pp. 59-60.

<sup>71</sup> Pentru o prezentare, în diacronie, a costumului în teatru, vezi Corvin, 1991, pp. 212-223; Banham, 1990, pp. 235-242 etc.

<sup>72</sup> Cf. Hubert, 2011, p. 292; Corvin, 1991, p. 752 etc.

<sup>73</sup> Cf. Hubert, 2011, pp. 291-292. Pentru exemple de decor în cazul teatrului de păpuși, vezi Niculescu, 1957, p. 18.

<sup>74</sup> Cf. Cărbunaru, 1988, pp. 25-30.



- **păpușă** – instrument folosit în cadrul teatrului de păpuși<sup>75</sup>, ca intermediar între actorul-păpușar și spectator (de cele mai multe ori, copil), construit în multiple variante: păpușă pe lingură, păpușă pe tijă (bi- sau tridimensională), păpușă pe trei degete/pe un deget, păpușă muppets, păpușă wayang (cu brațe mobile), păpușă cu fire (marionetă), păpușă japoneză (de ½ m, mânuită de două-trei persoane), păpușă mecanică, siluetă/păpușă decupată din carton, mască, himeră, umbră, păpușă-jucărie, obiect animat<sup>76</sup>, parte a corpului prezentată ca personaj de sine stătător<sup>77</sup> etc., toate având ca principale caracteristici: esențializarea, stilizarea și îngroșarea<sup>78</sup>; construcție și funcționalitate, „păpușă este rezultatul întâlnirii a trei factori: păpușă sculptură, actorul animator și

<sup>75</sup> „instrument de expresie”, „personajul-obiect ale teatrului de animație” (Pepino, 2005, p. 6).

<sup>76</sup> Pentru o prezentare sistematică (sub formă de tabel) a tipurilor de păpuși, cu posibilitățile de expresie și implicațiile aferente animării, vezi Ciobotaru, 2006b, pp. 50-52. Vezi, de asemenea, Bălăiță, 2007b, pp. 9-10; Ciobotaru, 2006a, p. 42; Pepino, 2005, pp. 23-25; Dănăilă, 2003, pp. 168-177; Banham, 1990, p. 795; Gitză, Chimet & Silvestru, 1968, pp. 143-144; Dinu & Lenkisch, 1963, p. 6; Niculescu, 1957, p. 27 etc.

<sup>77</sup> Pepino, 2005, pp. 28-29.

<sup>78</sup> Vezi Ciobotaru, 2006a, unde sunt explicitate aceste trăsături: esențializare = „găsirea acelor semne teatrale care, încărcate de o maximă semnificație, au un impact puternic asupra spectatorului” (Ciobotaru, 2006a, p. 66); stilizare = „păpușă nu trebuie să imite realitatea, viața, ci să o sugereze” (Ciobotaru, 2006a, pp. 66-67; vezi și Bujoreanu, 2008, p. 20); îngroșarea = „supradimensionarea unor elemente fie de natură plastică (accentuarea cromatică a liniilor gurii sau ochilor, mărirea unui segment corporal al păpușii, în funcție de caracterul ce se vrea a fi sugerat), fie de joc (gesturi, mișcări exagerate) sau chiar de natură verbală” (Ciobotaru, 2006a, p. 67). Pentru „metamorfozele păpușii, puterea lor de sugestie, stilizarea, simbolul”, vezi și Pepino, 2005, pp. 7-8; Dănăilă, 2003, p. 166; Gitză, Chimet & Silvestru, 1968, p. 31 etc. De asemenea, se atrage atenția, în literatura de specialitate, asupra ideii că, în general, „caracterul [personajului/păpușii] trebuie să fie de la început clar; desigur, sunt și alte mijloace de caracterizare, cum ar fi mișcarea păpușii, replicile sale, leitmotivul muzical” (Pepino, 2005, p. 8).

spectatorul” (Ciobotaru, 2006a, pp. 64-65), de unde și multitudinea valențelor ei în planul spectacolului de teatru și al procesului semnificării;

- **personaj** – entitate construită de dramaturg (ca sinteză a unei tipologii de persoane), re-creată de regizor (prin prisma viziunii sale artistice) și de actor (prin interpretarea dată și prin caracteristicile de ordin individual), recunoscută/re-creată de către spectator<sup>79</sup> prin fenomenul receptării și interpretării spectacolului de teatru (ipostază în care spectatorul, ca și cititorul unui text literar, poate interacționa diferit cu personajul dramatic/literar<sup>80</sup>); entitate reperabilă/recognoscibilă în planul real, în realitatea obiectivă (atestată sau nu istoric – de exemplu, personaje istorice, personaje contemporane etc.), sau subsumată planului imaginar

<sup>79</sup> Vezi, în acest sens, opinia lui V. E. Mašek, care consideră că „întâlnirea spectatorului cu personajul dramatic, generat de virtuțile creatoare ale teatrului, este întotdeauna un *eveniment imaginar*, consumat în spațiul unui univers artificial și supus unor convenții ideale. Pentru că oricât de viu și de firesc i s-ar înfățișa pe scenă, oricât de credibil ar fi în comportări, permițând unei largi categorii de oameni să se recunoască în și să se identifice cu imaginea sa, personajul dramatic este în esența sa o abstracțiune, un produs al capacității de imaginare, selecție și sinteză a creatorului său” (Mašek, 1986, p. 119).

<sup>80</sup> Vezi, în acest sens, așa-numitele „modele de interacțiune în identificarea [cititorului] cu eroul literar” prezentate de H. R. Jauss: (1) identificarea asociativă, care se referă la „joc/întrecere (serbare)” și se concretizează, ca dispoziție receptivă, în „transpunerea în rolurile altor participanți”; (2) identificarea admirativă, care se referă la „eroul perfect (sfânt, înțelept)” și se concretizează, ca dispoziție receptivă, în „admirație”; (3) identificarea simpatetică, care se referă la „eroul imperfect (cotidian)” și se concretizează, ca dispoziție receptivă, în compasiune; (4) identificarea cathartică, care se referă la „(a) eroul în suferință; (b) eroul la strâmtoare” și se concretizează, ca dispoziție receptivă, în „comoție tragică/descătușare sufletească”, respectiv în „râsul participativ/destindere comică”; (5) identificarea ironică, care se referă la „eroul absent sau antieroul” și se concretizează, ca dispoziție receptivă, în „surpriză (provocare)” (Jauss, 1983, p. 257).



(vezi, de exemplu, personajele feeriei), în condițiile în care, în general, „un personaj este *reprezentabil* și *teatral* într-un anume fel pentru dramaturg și în alt fel pentru regizor” (Popescu, 1987, p. 64);

- **spațialitate** – dramaturgică<sup>81</sup> vs. scenică<sup>82</sup>: spațiul dramaturgic se constituie în cadrul de derulare a acțiunii reflectate în succesiunea replicilor personajelor dintr-o operă dramatică; spațiul scenic reprezintă cadrul reprezentării scenice a unei creații dramatice sau dramatizate, cadru căruia i se subsumează elemente ale limbajului teatral prezentate *supra* – decor, scenă, cortină, lumini etc.
- **temporalitate** – dramaturgică vs. scenică<sup>83</sup>: timpul dramatic este cel al acțiunii, cu repere subiective/obiective, cu perspective cronologice, proiective și/sau retrospective etc.; timpul scenic este cel al derulării spectacolului – interval limitat, neconcordanț cu timpul dramatic; de aici, nuanțarea modalităților regizorale<sup>84</sup> de raportare la reperele temporale ale acțiunii (de exemplu, epoci diferite reflectate într-un spectacol de 60 de minute, timp perceput subiectiv de către un anumit personaj și timp obiectiv, cu atestare istorică, căruia i se subordonează acțiunea etc. – reprezentate într-o

<sup>81</sup> „spațiu imaginar pe care scena nu-l arată niciodată (evocat numai de dialog)” (Hubert, 2011, p. 292).

<sup>82</sup> „spațiu în care se joacă acțiunea (poate fi descris în dialog sau în didascalii)” (Hubert, 2011, p. 293), „cadru pentru spațiul spectacolului, un spațiu cu funcționalități și valențe multiple, sociale, politice, culturale, etice, filozofice etc.” (Măciucă, 1989, p. 221), spațiu care „prin formă și culoare – stabilește primul contact, ideatic-estetic-vizual, cu publicul și, desigur, el nu trebuie să rămână pur decorativ, ci să devină, pe parcursul actului scenic, subordonat funcțional semnificației dramaturgic-regizorale” (Popescu, 1990, pp. 99-100).

<sup>83</sup> „timpul real este comprimat în scenă” (Popescu, 1990, p. 98).

<sup>84</sup> Vezi, de exemplu, diferitele „modalități de modulare a timpului în teatru” prezentate de J. Ceuca: continuitate/discontinuitate; accelerare/incetinire; concentrarea (se trece de la o acțiune la alta, sărindu-se etapele intermediare); elongația (rar, timpul evenimentului teatral îl depășește pe cel necesar în realitate) – Ceuca, 2002, pp. 62-63.

singură scenă/în același act etc.); cadrului temporal scenic i se subsumează, de asemenea, elemente ale limbajului teatral – prin fond sonor, prin lumini, prin elemente de decor se poate limita un interval temporal (de exemplu, o epocă istorică reprezentată printr-o anumită linie melodică; un moment al zilei reflectat printr-o manieră particulară de utilizare a luminilor sau prin anumite elemente de decor – aferente trezirii din somn, unei anumite perioade politice etc.);

- **text dramatic** – operă literară aparținând genului dramatic, caracterizată prin modalitatea alternativă de transmitere a mesajului de către dramaturg, atât prin intermediul replicilor personajelor și al acțiunii construite prin acestea, cât și prin didascalii, cu rol în facilitarea punerii în scenă a textului respectiv (finalitatea unui text dramatic fiind, în principiu, asociată ideii de reprezentare scenică<sup>85</sup>); cu o funcționalitate specifică, sintetizată de M. Pruner (*apud* Ciobotaru, 2006a, pp. 78-79) în „funcția dramatică” (reflectând planul acțiunii și planul personajelor); „funcția stilistică” (concretizată în așa-numita poetică a textului) și „funcția de comunicare” (și, implicit, relaționare între personaje, între dramaturg și public, între dramaturg și actori<sup>86</sup>), textul dramatic se caracterizează, din aceeași perspectivă teoretică, prin „principiul dublei enunțări” și prin „principiul dublei destinații”, în condițiile în care, pe de o parte, dialogul dintre personaje are la origine un alt emițător/enunțator – autorul textului și, pe de altă parte, orice text dramatic are doi receptori/destinatari: publicul și actorii; ca structură, se remarcă aspectul supraordonat al textului dramatic, organizat în acte, acestea, la rândul lor – în

<sup>85</sup> Și implicit, la nivel stilistic, oralității, în condițiile în care textul dramatic este scris, în principiu, pentru a fi „spus”/prezentat spectatorului (cf. Popescu, 1990, p. 132).

<sup>86</sup> De altfel, se consideră că „teatrul nu povestește, el prezintă” (Mihalevschi, 2008, p. 7), implicând așadar ideea de participare a mai multor instanțe reperabile într-o situație de comunicare, teatrul fiind astfel „prin excelență dinamic” (Jianu, 2010, p. 27).



scene/tablouri, ultimele – alcătuite din replici ale personajelor și didascalii<sup>87</sup>;

- **text dramatizat** – produs al activității de dramatizare a unui text epic (cel mai frecvent, mai ales în cazul spectacolelor destinate copiilor, basm, poveste, povestire, schiță, snoavă, parabolă, fabulă etc.), destinat reprezentării scenice în fața unui anumit tip de public-țintă și caracterizat printr-o „triplă enunțare” (Ciobotaru, 2006a, p. 79) – realizată de către autorul textului dramatizat, de autorul dramatizării și de către actori.

### 1.3.2. Strategii teatrale

Strategia teatrală se constituie într-o coroborare a tehnicilor, mijloacelor și formelor de organizare a demersului teatral, subsumată, în principiu, lumii spectacolului. În principiu, pentru că în contextul lucrării de față trimiterele vor fi și/măi ales către spectacolul comunicării, în general.

În această accepțiune, strategiei teatrale i se subordonează:

(a) în universul spectacolului:

- strategia dramaturgului;
- strategia regizorală;
- strategia actoricească;
- strategia spectatorului de teatru;

(b) în planul comunicării interpersonale:

- strategia locutorului;
- strategia interlocutorului;
- strategia „observatorului” prezent și activ în „spectacolul” comunicării;

(c) în cadrul comunicării didactice/educaționale:

<sup>87</sup> Vezi, în acest sens, și diferențierea între „macrosecvențe”, „secvențe medii” și „microsecvențe” reperabile în structura unei piese de teatru: „macrosecvențe: acte; secvențe medii: scene sau tablouri; microsecvențe, constând în acte de limbaj principale (interogații, porunci, reproșuri) sau în acte scenice (acte de limbaj + acțiuni fizice)” (Bodiștean, 2009, p. 180).

- strategia profesorului-dramaturg și, uneori, a elevului-dramaturg;
- strategia profesorului-regizor și, în anumite contexte, cea a elevului-regizor;
- strategia profesorului-actor;
- strategia elevului-actor;
- strategia profesorului-spectator;
- strategia elevului-spectator.

### A. Comunicarea teatrală

(a<sub>1</sub>) *Strategia dramaturgului*, subsumată intenției de a crea o operă literară care să aibă toate datele necesare pentru a putea fi reprezentată scenic, „trebuie să armonizeze două strategii: una este a literarității textului, cealaltă se referă la teatralitatea sa” (Popescu, 1987, p. 7), de aici și specificitatea discursului dialogic, respectiv monologic și a celui concretizat în didascalii. Mijloacele folosite sunt, așadar, cele ale scriitorului, însă cu viziunea punerii în scenă a textului scris. Organizarea demersului teatral devine, astfel, explicită – ca intenție – prin indicațiile scenice/indicațiile de regie, fără a avea însă pe deplin corespondență în realizarea propriu-zisă a spectacolului, care este apanajul regizorului. Dramaturgul este, de asemenea, instanța primă care vizează, prin creația sa, un anumit tip de public-țintă – vezi, de exemplu, teatrul pentru copii vs. teatrul politic, teatrul social etc.

(a<sub>2</sub>) *Strategia regizorală* reflectă maniera particulară de raportare, la un moment dat (contextual), a unui regizor la un text dramatic/dramatizat<sup>88</sup> și viziunea sa asupra reprezentării scenice a

<sup>88</sup> În cazul unui text dramatizat, înainte de a fi actualizată strategia regizorală trebuie făcută trimitere la strategia celui care transformă textul epic (sau textele epice) într-un text dramatizat, în condițiile în care, în dramatizarea unui text, trebuie ținut cont de: „1. valoarea cuvântului selectat pentru a rămâne în replică; 2. asocierea unor cuvinte în cadrul replicii dramatizării: asta presupune o aranjare specială a topicii frazei vorbite; 3. eliminarea asta presupune o aranjare specială a topicii frazei vorbite; 4. voită a unor cuvinte nu trebuie să împietzeze asupra înțelesului replicii; 5. stabilirea ritmului necesar stabilirea accentului frazei, a propozițiunii [...]; 5. stabilirea ritmului necesar unei exprimări corespunzătoare fiecărui personaj în parte și a sumedeniei de



acestui. Această strategie presupune, aşadar, o lectură contextualizată (nu prima) a textului care se constituie în premisă a spectacolului, lectură realizată nu doar din perspectiva cititorului comun, ci şi (mai ales) prin grila potenţialului actor şi prin cea a potenţialului spectator.

Astfel, tehnicile scriiturii regizorului îi substituie tehnicile specifice creării unui spectacol de teatru (clasic, de păpuşi<sup>89</sup>, de umbre etc.), după cum mijloacelor textului scris, regizorul le adaugă mijloacele specifice punerii în scenă a unui text<sup>90</sup>; vezi, de exemplu, adaptări ale unor replici, eliminări/adăugări de replici, substituirii de replici cu mijloace nonverbale (mimică, gestică etc.), nuanţe conferite replicilor prin valenţele nonverbale şi paraverbale sugerate de către regizorul actorului care interpretează un anumit rol, adaptări ale unor elemente de decor (unele piese clasice pot fi „modernizate”, altele pot fi stilizate etc.), redimensionări ale reperelor temporale şi ale celor spaţiale<sup>91</sup>, reorganizarea structurii piesei de teatru (plecând însă de la

sarcini care stau în faţa celui care creează textul spus pe scenă” (Tudose, 2002, pp. 49-50).

<sup>89</sup> Pentru etapele pregătirii unui spectacol de teatru de păpuşi, vezi Niculescu, 1957, p. 45: „informarea asupra epocii, mediului social în care se desfăşoară acţiunea; cunoaşterea temeinică a personajelor”; citirea întregii opere a autorului piesei; „analiza piesei: [...] lectura atentă şi repetată a piesei ne va dezvălui conflictul, poziţiile de pe care se înfruntă personajele. Vom analiza fiecare personaj în parte, stabilind caracterul său, vârsta, starea socială, temperamentul, poziţia faţă de conflict şi raporturile sale cu celelalte personaje”; aceste etape vor facilita „distribuirea rolurilor, realizarea imaginii plastice a păpuşii şi decorurilor”; repetiţiile; ultima etapă = „finisarea spectacolului, a fixării tuturor nuanţelor şi detaliilor, a închegării tuturor elementelor componente într-un tot unitar, asigurând ritmul şi intensitatea dramatică crescândă a întregului spectacol”; repetiţiile tehnice de manevrare a decorului, de stabilire a luminilor, a efectelor sonore etc. = etapa repetiţiilor generale.

<sup>90</sup> De altfel, se consideră că, în general, „punerea în scenă a textului se realizează prin decodificarea limbajului literar şi prin codificarea lui simultană în semnele teatralităţii” (Béres, 2000, p. 35).

<sup>91</sup> În condiţiile în care „regizorul uzează, pe lângă calitatea sa de cititor, de deprinderea sa specializată în a proiecta spaţial şi temporal *teatralitatea*

actele, scenele/tabourile din textul-suport) etc. Particularizând, actorii-copii, respectiv spectatorii-copii implică accesibilizări ale textului şi adaptări ale decorului, ale fondului sonor etc., strategia regizorului presupunând inclusiv alegerea piesei de teatru după public<sup>92</sup>, după posibilităţile umane şi materiale de punere în scenă (Popa, 1977, pp. 196-204), în condiţiile în care, în general, o „operă de artă se prezintă spectatorului mai curând ca un ansamblu de indici pe care spectatorul îi interpretează în vederea unui scop” (Berger, 1976, pp. 84-95), ca o „instituţie de reprezentare” a lumii (Tudose, 2002, p. 15).

În plan comunicativ, strategia regizorală implică activitate directă atât cu actorii (inclusiv cu sufleurii), cât şi cu persoanele din echipa de teatru care se ocupă de efectele spectacolului: sunetişti, luminişti, decoratori, costumieri etc.

(a<sub>3</sub>) *Strategia actoricească* reflectă maniera particulară de raportare a fiecărui actor la însuşi procesul recreării/interpretării unui personaj şi la tot ceea ce presupune pregătirea unui astfel de demers şi implicarea în acesta, în condiţiile în care actul interpretativ se caracterizează prin „contemporaneitatea” jocului, a acţiunii şi a receptării (cf. Silvestru, 1966, pp. 10-11).

În general, în literatura de specialitate se diferenţiază tehnici actoriceşti care pot nuanţa performanţa scenică sau, prin complementaritatea lor, o pot optimiza; se consideră, în acest sens (cf. Abirached, *apud* Munteanu, 2005, p. 40), că actorul se înscrie în „arta trăirii” sau în „arta reprezentării” (Stanislavski, 1951, p. 48), că el „întruchipează” un personaj (îi conferă acestuia corporalitate şi individualitate), îl „joacă” (acţionează în spiritul lui, al modului în

elementelor *dramatice* puse în mişcare de existenţa personajului” (Popescu, 1987, p. 65).

<sup>92</sup> Adaptarea poate fi, iniţial, a autorului (adaptare la caracteristicile publicului-ţintă vizat pentru creaţia sa dramatică), ulterior – a regizorului (adaptare prin decor, muzică etc.) şi a spectatorului (care interpretează în manieră proprie, adaptată, spectacolul) – Weiss, 1967, pp. 155-163.



care personajul a fost creat de dramaturg<sup>93</sup> și recreat de regizor) și îl „interpretează” (prin raportare la intențiile dramaturgului și ale regizorului, dar și prin prisma propriei trăiri), actorul acționează și simulează acțiunea în același timp (Banham, 1990, p. 4)

La nivelul mijloacelor valorificate, fiecare actor „vorbește deodată în mai multe limbi, în limba gesturilor, a vocii, a distanțelor, a mișcării, a mimicii”, a privirii, a tăcerii și în multe altele” (Béres, 2000, pp. 67-68), plasându-se într-o situație de comunicare empatică (cf. Vatamanu-Matei, 2010, p. 55) atât cu personajul interpretat, cât și cu celelalte personaje ceilalți actori/membri ai echipei de teatru și cu publicul.

(a) *Strategia spectatorului de teatru* reflectă maniera particulară de raportare a fiecărui membru al publicului la reprezentarea scenică, la mesajul acesteia, la performanța teatrală, la valorile vehiculate prin textul-suport, respectiv prin punerea lui în scenă de un anumit regizor etc. Fiecare spectator recrează, practic, spectacolul prin modul în care îl receptează și îl interpretează; de altfel, în condițiile în care „orice manifestare artistică este bransată la o informație care se cere din ce în ce mai extinsă, din ce în ce mai prompt” (Berger, 1976, p. 51), și piesa de teatru este ancorată, de către fiecare spectator, în ceea ce (se) știe deja despre ea, despre autorul textului, despre regizor, despre echipa de actori, despre premieră etc., respectiv în universul supozițiilor, al prejudecăților, al datum-urilor culturale, sociale etc. ale fiecărui individ.

Fie că este adeptul tehnicii observatorii sau al implicării în derularea/trăirea spectacolului (uneori, chiar cu asumarea unor „roluri” – vezi exemplul teatrului participativ: un spectator poate fi

<sup>93</sup> Se consideră, în acest sens, că „teatrul este locul unde actorii se mișcă și vorbesc dialogat înăuntrul fanteziei unui autor” (Țuțea, 1993, p. 2).

<sup>94</sup> Vezi Saussard, 2009, p. 9, pentru elementele de specificitate pe care le aduce mima (coroborare teatru – dans); respectiv, Taladoire, 1951, pp. 82-84, pentru rolul limitativ al măștii, ale cărei nuanțe sunt date de jocul actorilor.

străjerul, un altul poate fi pajul, întregul public poate asigura fondul sonor al vâjâitului vântului, al foșnetului frunzelor, al zgomotului produs de tunete etc.), spectatorul apelează, în comunicarea sa cu actorii/membrii echipei de teatru și cu ceilalți spectatori, la mijloace specifice – aplauze, râsete, oftat, mimică, gestică sugestive etc., ancorate, în principiu, într-o formă de relaționare frontală (un spectator între spectatori, în fața actorului/actorilor ca membru/membri ai echipei de teatru).

## B. Comunicarea interpersonală

(b) *Strategia locutorului* este asociată multiplelor roluri pe care și le poate asuma instanța locutorială într-o situație de comunicare interpersonală; vezi, de exemplu, rolul de mamă, rolul de soție, rolul de fiică, rolul de prietenă, rolul de colegă, rolul de profesoară etc. – toate asumate, contextual, de același locutor feminin. Implicit, strategiile locutoriale vor fi adaptate rolurilor asumate: mama va fi protectoare/directivă față de fiu/fiică, soția – partenera soarelui, prietena – confesoare, colega – cu disponibilitate (sau nu) pentru discutarea unor probleme de ordin profesional, profesoara – ilustrând o bună pregătire de specialitate, respectiv psiho-pedagogică etc.; de la un rol la altul pot varia strategiile politetii pozitive sau negative, gradul de autocontrol/autocenzură, gradul de implicare afectivă, raportul dintre rațional și afectiv etc. De asemenea, mijloacele valorificate în comunicare se nuanțează atât la nivel verbal, cât și paraverbal și nonverbal – vezi, de exemplu, cuvintele și expresiile folosite în comunicarea de tip familial sau amical, respectiv cele folosite în comunicarea oficială; tonul comunicării în familie vs. la serviciu; gestică largă, dezinvoltă – între prieteni vs. cea reținută, cenzurată, într-o anumită măsură – într-un context oficial. Implicit, toate acestea sunt coroborate cu anumite forme de relaționare a locutorului cu interlocutorul/interlocutorii (vezi, de exemplu, comunicarea prieten – prieten vs. comunicarea mamă – copii, director – membri ai echipei etc.).



Strategia locutorului poate fi pusă în paralel, din universul comunicării, cu strategia regizorului care (re)crează o situație de comunicare sau o reînviată pe una „dată”, respectiv cu strategia actorului care și asumă un anumit rol și reînviată în consecință.

(b) *Strategia interlocutorului* reflectă maniera particulară de comunicare a acestuia, pe de o parte, la locutor și, pe de altă parte, la interlocutor. Strategia de comunicare, la baza și componentele acesteia. Alături de strategia implică, în accepțiunea din lucrarea de față, strategia implică se referă la comunicarea intrascenică, dar și în cea extrascenică (2), respectiv strategia spectatorului care-și asumă un rol în procesul comunicării (feedback-ul oferit) în economia spectacolului (teatral). Concretizată în tehnici ale ascultării active/pasive, în anumite momente față de locutor situația de comunicare etc., strategia implică implică valorificarea unor mijloace dintre cele mai diverse (paralingvistic, cuvinte expresiv „în ritual”, mimică, gestică, elemente paraverbale, tăceri semnificative etc.) și actualizarea unor momente specifice cu locutorul (vezi *supra*).

(b) *Strategia „observatorului”* reflectă ipostaza persoanei prezente și active în „spectacolul” comunicării, având ca scop obținerea de informații fără implicarea directă în schimbul comunicativ, ceea ce înseamnă asumarea rolului locutorial. Strategia este, astfel, în acest context, cea a participării, a non-implicării, dublată însă de cea a cercetării pe informație, mijloacele valorificate presupun discreție, discreție „în prezență”, dar în același timp, atenție și concentrare. Relația cu celelalte persoane implicate în situația de comunicare respectivă este mai degrabă una ascunsă, subtilă, reperabilă doar prin explicarea prezenței „observatorului” în contextul respectiv, acesta preferând „anonymatul”, non-exprimarea – vezi, de exemplu, ipostaza unei persoane care, aflate în mijlocul unui grup de colegi, nu se implică în discuție, însă acumulează toate informațiile vehiculate și, în plus, reacțiile, atitudinile tuturor celor prezenți față de cele discutate, în general, și ale unora față de ceilalți, în particular.

### C. Comunicarea didactică/educațională

(c) *Strategia profesorului-dramaturg și, uneori, a elevului-dramaturg* implică, în principiu, planarea profesorului/elevului în ipostaza de creator/generator de situații de comunicare: așa cum dramaturgul arie textul destinat reprezentării scenice, profesorul (uneori, elevul) se poate constitui în instanță creatoare: poate proiecta o situație de comunicare, poate pregăti unele dintre replice (vezi, de exemplu, anumite pasaje dintr-un proiect didactic, pasaje care conțin întrebări pe care profesorul își propune să le adreseze elevilor într-o anumită secvență a lecției), mijloacele didactice pe care le va valorifica, aferente atât conținuturilor vehiculate, cât și formei de organizare a activității pentru care optează (tip individualizat, tip pentru activități pe grupe, planșe pentru activitatea frontală etc.). În corespondența cu didascaliiile din textul dramatic propriu-zis, în cadrul unui proiect realizat pe echipe, elevii pot crea atât „actualizarea de replici”, cât și cadrul de actualizare a acestora.

(c) *Strategia profesorului-regizor și, în anumite contexte, cea a elevului-regizor* vin în completarea strategiei prezentate anterior, presupunând raportarea particulară a profesorului a elevului la un datum; de exemplu, fiecare profesor alege maniera de prezentare a unui anumit conținut, același la toate clasele, adaptată însă particularităților contextului comunicativ didactic; de asemenea, fiecare elev poate alege propria modalitate de reprezentare a unui text-suport (de exemplu, la literatură, la istorie etc.), prin antrenarea celorlalți colegi. Implicațiile sunt, de fiecare dată, nuanțate atât de tehnicile pentru care se optează (vezi, de exemplu, o abordare tributară textului-suport sau o detașare, inventivă, de acesta, însă fără a-l exclude esența), cât și de mijloacele valorificate și de formele de relaționare dintre antanții implicați în situația de comunicare didactică educațională respectivă.

(c) *Strategia profesorului-actor și cea a elevului-actor* implică asumarea, de către profesor/elev, a unui anumit rol în „specta-



colul" comunicării didactice/educaționale. Asumarea rolului presupune atât o serie de datum-uri (vezi, de exemplu, rolul de profesor, rolul de elev), cât și anumite nuanțe particulare, individualizante fie în plan personal (profesor cu înclinații spre matematică, elev talentat la literatură, profesor/elev vesel, trist, obosit, energic etc.), fie în plan relational (profesor autoritar/exigent/permisiv etc., elev supus/revoltat/interesat etc.); de aici și asocierea cu ipostaza de „actor”, în condițiile în care, contextual, actanții situației de comunicare didactică/educațională trebuie să-și depășească propria condiție ca individ (trist, obosit, bolnav, exuberant etc.) și să intre în rolul corespunzător relației în care se află la un moment dat (vezi, de exemplu, același profesor în discuție cu elevii, în timpul lecției, respectiv cu un coleg, în pauză).

Mergând pe linia personalizării relației didactice, nu a artificializării acesteia, strategia profesorului/elevului-actor ar trebui să reflecte nu propriu-zis – ca în spectacol – „jucarea” și „interpretarea” unui rol (vezi *supra*, strategia actorului), ci asumarea lui, așadar, nu doar reprezentarea (reperabilă în tehnici, mijloace, forme de organizare a activității), ci și trăirea.

(c.) *Strategia profesorului-spectator și cea a elevului-spectator* reflectă plasarea acestora în situații particulare caracterizate prin receperea de informații transmise de celelalte persoane implicate în situația de comunicare respectivă, fără implicarea directă – în plan comunicativ – a celor care s-au rezumat la a fi „spectatori”. Vezi, de exemplu, calitatea de observator/spectator a profesorului care asistă la discuțiile dintre elevi, în timpul pauzei sau la cele din cadrul grupelor de lucru, fără a interveni în aceste discuții; sau ipostaza (nedorită, în accepțiunea ei obișnuită) de „spectator” în care se plasează elevul/profesorul care nu dorește să se implice în activitățile celorlalți – elevii care doar își ascultă profesorul, fără a da feedback, fără a avea intervenții, fără a căuta schimburi etc. sau profesorul care reprezintă un rol de lucru elevilor, fără a se implica în verificarea lucrării și fără a oferi feedback. Pe de altă parte, asemenea postaze pot fi purtate în situații particulare și reprezentate în o situație de comunicare contextualizată, în condițiile în care „spectatorii” sunt dotați cu

tehnicile și mijloacele necesare decodării și interpretării adecvate a mesajului și a datelor contextului comunicativ, cu diferite criterii de judecare/apreciere a acestora etc.

Toate strategiile prezentate *supra*, în cadrul acestui subpunct, pot fi exemplificate și în contextul particular al pregătirii, de către profesor și elevi, a punerii în scenă a unui text dramatic/dramatizat; de exemplu, profesorul-dramaturg poate crea o piesă de teatru care să reflecte realitățile grupului de elevi pe care îi coordonează, se plasează apoi, eventual alături de un elev sau de mai mulți, în ipostaza de regizor, poate deveni actor în spectacolul realizat sau repartizează elevilor roluri care presupun plasarea acestora în ipostaza de actori, după cum, în final, toți se pot constitui, succesiv sau simultan, în spectatori ai reprezentației scenice (directe sau înregistrate).



## Partea a II-a

### Tehnici discursive valorificabile în comunicare

Comunicarea realizată în condiții optime – atât în plan interpersonal, cât și în plan didactic/educațional – implică actualizarea anumitor tehnici discursive, a căror stăpânire de către locutor și de către interlocutor presupune:

- observarea diferitelor tipuri de comunicare și a valențelor contextuale ale actelor comunicative;
- identificarea particularităților acestora;
- identificarea tehnicilor discursive valorificate – la nivel verbal, paraverbal și nonverbal – în anumite contexte comunicative;
- decodarea și interpretarea, contextualizată, a indicatorilor verbali, nonverbali și paraverbali identificați;
- exersarea folosirii tehnicilor discursive valorificabile în anumite contexte comunicative;
- actualizarea, adaptată, a anumitor tehnici discursive în situații de comunicare date sau (re)create.

Toate aceste operații implică atât locutorul, cât și interlocutorul care, prin prezența lor într-o situație de comunicare, dau dinamica actului comunicativ; de aici și direcțiile avute în vedere în secțiunea de față a lucrării: (a) componenta locutorială (interogativă, respectiv enunțiativă) a actului comunicativ; și (b) componenta interlocutorială a actului comunicativ.



## II.1. Componenta locutorială interogativă a actului comunicativ

De cele mai multe ori, un act comunicativ începe cu o întrebare, fie ea și implicită, nespusă/neadresată interlocutorului. În derularea efectivă a schimbului informațional dintr-o situație de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educațională, sunt reperabile (cf. R. G. Powell & L. Powell, 2010, p. 217; Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 472; Fine, 2008, pp. 70-71; Gurlui, 2008, p. 51; Pease & Garner, 2007, pp. 43-45; Myhill, 2006, pp. 25-27; Collett, 2005, pp. 88-107; Dickson, 2005, p. 112; Ezechil, 2002, p. 66; Ghiga, 1999, pp. 106-109; Stoica-Constantin, 1996a, p. 18 etc.) diferite *contexte de utilizare a întrebărilor*:

- pentru a afla în ce măsură interlocutorul/elevii cunoaște/cunosc anumite conținuturi/informații: *Ai aflat despre...?; Ce știți despre Mihai Eminescu? etc.*;
- pentru a provoca feedback-ul interlocutorului/elevilor, astfel încât să devină evident gradul de înțelegere a anumitor conținuturi: *De unde știi că...?; Cum vă dați seama că acest verb este la timpul viitor? etc.*;
- pentru a-i determina pe interlocutori/elevi să acționeze<sup>1</sup> într-o anumită direcție, să manifeste anumite modificări de comportament; pentru a formula „instrucțiuni”<sup>2</sup> etc.: *Mergem la o cafea?*;

<sup>1</sup> Vezi, în acest sens, distincția între cele trei tipuri de întrebări identificate de Cunningham, *apud* R. G. Powell and L. Powell (2010): (1) întrebări care implică, din partea elevului, acțiuni precum a denumi, a identifica – prin subliniere, încercuire etc., a compara, a diferenția, a substitui etc.; (2) întrebări care presupun conceptualizări; (3) întrebări care implică emiterea, de către elev, a unor judecăți de valoare, realizarea de alegeri și motivarea acestora etc.

<sup>2</sup> Se vorbește, în acest caz, despre „răspunsul de la sine înțeles”, în condițiile în care interlocutorul înțelege, din formularea întrebării, că locutorul nu se așteaptă să răspundă la aceasta, ci să facă ce i s-a cerut (Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 473): *Îmi dai creta roșie?*

*Scriem titlul la mijlocul rândului?; De ce nu scrii cu literă mare?*<sup>3</sup>; *Care sunt substantivele din textul-suport?; Prin ce se diferențiază cele două texte pe care le-am citit?; Suntem atenți?; pentru a atenționa un interlocutor neatent: Despre ce vorbeam acum?; Unde am rămas?;*

- pentru a stimula atenția/curiozitatea interlocutorului: *Știi ce i s-a întâmplat Ioanei?; Ai auzit/ai citit undeva despre rolul vitaminelor din...?; Ați remarcat că s-a produs o schimbare în...? etc.*;
- pentru a invita la acțiune: *Începem?;*
- pentru a-și oferi ajutorul: *Să-ți deschid cutia? S-a blocat?;*
- pentru a genera modificări de perspective: *Ce s-ar întâmpla dacă eroul basmului ar trăi în zilele noastre?;*
- pentru a provoca formularea de opțiuni și argumentarea acestora<sup>4</sup>: *Care personaj vă place cel mai mult? De ce? etc.*;
- pentru a organiza elevii în timpul activității: *Ne grupăm câte patru?; Cui îi place pictura? Voi veți forma grupa pictorilor.; Cui îi place matematica? Voi veți forma grupa matematicienilor. etc.*;
- pentru a facilita interacțiunea elevilor: *Ce părere ai despre răspunsul colegului tău?; Cum l-ai putea ajuta pe colegul tău din echipa pictorilor? etc.*;
- pentru a stimula derularea/continuarea conversației: *Cine?; De ce?; Adică?; Și...?; Da...? etc.*;
- pentru a restabili contactul/relația comunicativă dintre locutor și interlocutor, în cazul apariției unor factori perturbatori (zgomote, întreruperi, neatentie, lipsă de concentrare, distragerea atenției de către o altă persoană etc.): *Poți repeta, te rog?; Poftim?; Ce-ai spus? [Scuză-mă, nu am înțeles/auzit bine...] etc.*;

<sup>3</sup> Întrebare care, ca „sfat necerut”, se poate constitui în blocaj în situația de comunicare respectivă (Stoica-Constantin, 1996a, p. 18).

<sup>4</sup> Vezi, în acest sens, și întrebările cu rol în „stimularea gândirii independente”: *Ce crezi despre această poveste/imagie/fotografie? De ce crezi că...? (Simister, 2011, p. 42).*



## COMUNICARE, DISCURS, TEATRU

- pentru a verifica disponibilitatea interlocutorului într-o problemă implicată de o anumită situație de comunicare/relaționare: *Ce-ai spune dacă...?; Tu cum ai vedea lucrurile?* etc.;
- pentru a verifica funcționarea canalelor de comunicare: *Alo?/Mă auzi?; Se vede bine scrisul?* etc.;
- pentru a crea o atmosferă agreabilă, propice derulării actului comunicativ: *Ce mai faci?; Cum ești?* etc.;
- pentru a demonstra rolul de ascultător activ: *Ai auzit tu asta?; Te superi dacă nu mai vorbim despre asta?* etc.;
- pentru a face cunoscută dorința de preluare a cuvântului: *Pot să adaug și eu ceva?; Îmi permițezi să intervin?* etc.;
- pentru a face cunoscută dorința de predare a rolului de locutor interlocutorului: *Nu credeți?; Tu cum consideri?; Voi ce credeți?; Nu-i așa?* etc.

\*  
\* \*

*Forma și conținutul întrebării* pot fi asociate cu tipologia întrebărilor<sup>5</sup>, în cadrul căreia se diferențiază, de exemplu (cf. Simister, 2011, pp. 82-87; Erickson, 2009, pp. 154-160; Salomé, 2009, pp. 111-112; Watzke-Otte, 2009, pp. 43-45; Albulescu, 2008, pp. 43-46; Cooper, 2008, pp. 98-101, 113, 124; Pease & Garner, 2007, pp. 25-26, 43-45; Cojocaru, 2007, p. 67; Dickson, 2005; Ezechil, 2002, p. 83; Șerbănescu, 2005; Birkenbihl, 1998, pp. 164-169; Popescu, 1998, pp. 127-129; Leroy, 1974, p. 17 etc.):

- întrebări închise: *Cine? Unde? Când?* sau cele cu răspuns de tipul *da/nu*: *Sunteți de acord cu răspunsul dat de colegul vostru?; V-a plăcut piesa de teatru?;*
- întrebări deschise<sup>6</sup>: *De ce?; Cum?;*

<sup>5</sup> Pentru întrebări recomandate/nerecomandate, vezi Enăchescu, 2008, pp. 130-131.

<sup>6</sup> Cu avantajul că „formulând întrebări deschise îi dai posibilitatea interlocutorului tău să-ți dezvăluie exact atât cât dorește” (Fine, 2008, p. 53).

## Tehnici discursive valorificabile în comunicare

- întrebări alternative: *Vreți o fișă de lucru individuală sau lucru pe echipe?;*
- întrebări inductive/orientate/retorice: *Nu-i așa că jocul merita atenția voastră?; N-ați vrea să jucăm un joc?;*
- întrebări indirecte<sup>7</sup> (în condițiile în care locutorul are deja un răspuns pe care ar dori să-l expună interlocutorului căruia îi adresează întrebarea): *Ce părere ai despre...?;*
- întrebări „ghicitoare”: *Care credeți că este răspunsul corect?; Ghici ce este?;*
- întrebări ipotetice: *Ce ai face dacă ai fi în locul lui?; Tu cum ai fi reacționat într-o asemenea situație?;*
- întrebări manipulative: *Sunteți de acord cu un comportament agresiv?; Te-ar ajuta încă 5 minute ca să finalizezi lucrarea?; Nu credeți că...?;*
- întrebări autoreflexive: *Ce-ai crede tu despre o persoană/un copil care întârzie mereu?;*
- întrebări depreciative la adresa interlocutorului: *Sper că nu ți-ai uitat din nou caietul acasă, nu?;*
- întrebări apreciative la adresa interlocutorului/laudative/ constructive: *Ți-ai amintit să aduci cartea, nu-i așa?; Cum de te-ai gândit la o soluție atât de ingenioasă?;*
- întrebări „procedurale” – legate de managementul situației de comunicare/managementul lecției: *Ce facem întotdeauna înainte de...?; Ce urmează întotdeauna după prezentarea titlului jocului?;*
- întrebări „procesuale” – implicând exprimarea de către interlocutori/elevi a ceea ce au înțeles: *Ce ați înțeles din...?; Ce înțelegeți prin...?; Ați înțeles?;*
- întrebări evaluative – provocând interlocutorul să emită judecăți de valoare: *A reacționat bine?; Au procedat corect mam'mare, mamița și mamița în educația lui Goe?;*
- întrebări convergente – implicând realizarea de analize, comparații, explicații, asocieri de idei: *Prin ce se aseamănă cei doi?;*

<sup>7</sup> Considerate, în unele lucrări, întrebări neutre – Popescu, 1998, pp. 127-129.



*Cum sunt personajele din acest basm față de cele pe care le-ai văzut la teatru?*

- întrebări divergente – vizând diversitatea soluțiilor: *Cum s-ar putea rezolva această problemă?*;
- întrebări adaptative (marcând adaptarea locutorului la feedback-ul interlocutorului): *Vrei să completezi cu ceva?; Mai sunt neclarități? etc.*

\*  
\* \*

În planul arhitecturii conversaționale, se recomandă, în general, o gradare a întrebărilor – întrebări punctuale la începutul conversației (Pease & Garner, 2007, pp. 43-45), pentru a stabili „fondul comun” de cunoștințe între locutor și interlocutor, urmate de întrebări deschise, care să deschidă interlocutorul către comunicare, către exprimarea propriilor opinii. Greșeli de evitat: întrebări prea generale (*Ce-ai mai făcut?*), întrebări dificile la începutul discuției, întrebări care sugerează răspunsul, manifestarea dezacordului înainte de a formula întrebarea (Pease & Garner, 2007, pp. 47-49), formularea întrebării și ignorarea răspunsului (Erickson, 2009, p. 153), „întrebări înlănțuite” (Watzke-Otte, 2009): *Cum te cheamă și câți ani ai? Ești din Iași? etc.*

Pentru optimizarea reacțiilor interlocutorului – în comunicarea interpersonală și în cea didactică/educațională – la întrebările adresate de locutor (optimizare în direcția dorită de acesta, desigur), se recomandă folosirea unor tehnici (cf. Felecan & Manu Magda, 2010, pp. 265-267; Vasilescu, 2010, p. 200; Cooper, 2008; Pease & Garner, 2007; Nuță, 2004; Șoitu, 1996; Leroy, 1974 etc.) precum:

- formularea pozitivă a întrebării: *Ai citit cartea de care ți-am spus? (vs. Nu ai citit cartea despre care ți-am spus? – în acest ultim caz, interlocutorul poate simți faptul că locutorul s-a gândit la varianta de a nu fi citit cartea, întrebarea conținând, subtil, o așteptare negativă sau chiar o acuzație la adresa interlocutorului);*

- valorificarea, la începutul întrebării, a unor formule „aperceptive”, care să-l pregătească pe interlocutor pentru un feedback pozitiv: *Ai putea să-mi spui, te rog, ce anume ți-a atras atenția...?; Îmi permițezi să vă întreb când va avea loc întâlnirea despre care spuneai?; Știu că te-am mai întrebat acest lucru, dar ai putea să-mi spui la ce oră va avea loc spectacolul?; Mă scuzați că vă deranjez, îmi spunei, vă rog, până la cât este deschis...?; Nu vă supărați, îmi spunei...?; Dacă tot mi-am amintit/ca să nu pierd din vedere mai târziu, care este adresa...? etc.;*
- utilizarea unor forme/formule apelative<sup>8</sup> care să individualizeze interlocutorul și să sublinieze relația locutorului cu acesta: vocative – nume, prenume, domnule, domnule + funcția interlocutorului, domnule + gradul interlocutorului etc., formule de tipul dragă, dragii mei etc. (mărci ale implicării afective a locutorului);
- oferirea de variante (vezi și supra, întrebările alternative): *Ați vrea să ne revedem mâine sau poimâine? (în loc de Când ați vrea să ne revedem? – întrebare care dă posibilitatea interlocutorului să formuleze mai ușor un refuz sau să amâne întâlnirea – eventual, neprecizând data);*
- deschiderea către răspunsuri care să nu fie pe „lista de așteptare” a locutorului<sup>9</sup>: *Care sunt cele mai importante două dorințe care ai dori să ți se împlinească până la sfârșitul anului?; Care sunt, după părerea ta, cele mai importante trei personaje ale textului?;*
- formularea strategică a întrebării, astfel încât să-l determine pe interlocutor să reacționeze pozitiv la aceasta (vezi și supra,

<sup>8</sup> Opinie relevantă în acest sens: „întreabă-i pe oameni cum le place să li se spună” – „rostind numele oamenilor așa cum doresc aceștia, le arăți că ți pasă de ei” (Fine, 2008, pp. 40-41).

<sup>9</sup> De evitat, în acest sens, „pseudo-dialogul” (Leroy, 1974, p. 68), reperabil în unele situații de comunicare didactică/educațională, dar și în cele de unele situații de comunicare interpersonală, în care singurele răspunsuri „corecte”/acceptabile sunt cele pe care le are în vedere profesorul/adultul/locutorul atunci când adresează o întrebare elevului/copilului/interlocutorului, în general.



întrebările manipulative): *Te-ar ajuta încă 5 minute ca să finalizezi lucrarea?*;

- respectarea interlocutorului și a unei „moralități a întrebării” (implicit, și a răspunsului)<sup>10</sup>;
- crearea și menținerea unei atmosfere plăcute, detensionate, de comunicare;
- respectarea legilor/maximelor discursive (vezi *supra*), astfel încât întrebările să fie clar formulate, să fie pertinente, să corespundă și interesului interlocutorului;
- actualizarea principiilor politeții (pozitive<sup>11</sup> sau negative): *Ai putea să nu te mai miști atât de mult pe scaun?; De ce să nu jucăm/nu am juca un joc?; Dacă nu sunteți prea obosiți, mai dați două exemple de...?; Nu te deranjează zgomotul?* [pentru „pe mine mă deranjează zgomotul, mi-ar plăcea să ai în vedere acest lucru”] etc.

De asemenea, sunt foarte importante componenta nonverbală și cea paraverbală a actului comunicativ interogativ. Astfel, pot deveni factori de optimizare a comunicării:

- păstrarea distanței locutor – interlocutor corespunzătoare tipului de relație dintre aceștia și caracteristicilor contextuale (culturale, sociale, religioase etc.) ale situației de comunicare, prin raportare

<sup>10</sup> Conștientizând, în fapt, efectele pe care o întrebare/răspuns le poate avea asupra partenerului de comunicare (Șoitu, 1996, p. 21).

<sup>11</sup> Vezi în acest sens, în cadrul strategiilor politeții pozitive, folosirea anumitor întrebări care conțin, de fapt, solicitări indirecte: „frazе privitoare la capacitatea interlocutorului de a efectua acțiunea A, cerută de locutor: *Ai putea să nu mai vorbești atât de tare? [...]; fraze privitoare la dorința sau voința locutorului ca interlocutorul să efectueze acțiunea A: *Sper că vei face asta pentru mine [...]; fraze privitoare la dorința sau consimțământul interlocutorului de a efectua acțiunea A: *Vreți să-mi dați o mână de ajutor?; fraze privitoare la motivele efectuării acțiunii A: *De ce nu am intra în localul acesta?; fraze care combină elementele precedente sau care intercalează un verb ilocuționar explicit într-un context de felul celor anterioare: *V-aș putea ruga să vă scoateți paltonul?*” (Searle, *apud* Dinu, 2004, p. 268).****

la: zona intimă (până la un braț lungime de corp/15-46 cm<sup>12</sup>), zona personală (60-120 cm/46 cm – 1,22 m), zona socială (120-300 cm/1,22-3,60 m) și zona publică (peste 300 cm/peste 3,60 m)<sup>13</sup> (Hall, *apud* Nuță, 2004, p. 31; Hall, *apud* Albu, 2008, p. 121; Pease, 2002, pp. 33-34; Watzke-Otte, 2009, pp. 65-68; Popescu, 2007, pp. 15-18; Birkenbihl, 1999, pp. 146-169; Ivan, 2009, pp. 111-115; Josien, 2004, pp. 120-122 etc.); este relevant, în acest sens, „limbajul tăcut” al relațiilor spațiale<sup>14</sup> (spații cu organizare

<sup>12</sup> În literatura de specialitate există mici diferențe în caracterizarea distanțelor zonale, după cum reiese și din trimiterile din parantezele de mai sus. Distanțele, după D. Morris, *apud* Popescu, 2007, pp. 16-18, implică, de asemenea, o serie de nuanțe: distanța intimă: „modul apropiat (distanța zero) și modul depărtat (35 cm) – relația intimă din familie”; distanța personală: „modul apropiat (42-74 cm – voce cu tonalitate normală, familiaritate, contact fizic); modul depărtat (75-125 cm) – întâlnire pe stradă, discuție pe subiecte neutre etc.”; distanța socială: „modul apropiat (1,25-2,10 m) – relații profesionale la birou; modul depărtat (2,10-3,60 m) – semnul ierarhiei sau al nevoii de liniște”; distanța publică: „modul apropiat (3,60-7,50 m) – locutorul joacă un rol social, relația profesor – elev etc.; modul depărtat (peste 7,50 m) – solemnitate”.

<sup>13</sup> Pentru exemplificarea zonelor proxemice în Europa, vezi: 1. „zona cotului”, „unde oamenii stau atât de aproape unul de altul încât își pot atinge coatele” (Spania, Franța, Italia, Grecia și Turcia); 2. „zona încheieturii” – „oamenii se așază astfel încât, dacă vor, își pot atinge încheieturile” (majoritatea Europei de Est, incluzând țări ca Polonia, Ungaria și România); 3. „zona degetelor”, „cuprinzând Anglia, Olanda, Belgia, Germania și țările scandinave, unde oamenilor le place să îi țină pe ceilalți la o distanță de un braț și sunt fericiți dacă reușesc să evite orice atingere” (Collett, 2006, pp. 123-124). De asemenea, este invocat, în acest context, așa-numitul „respect teritorial” – distanța față de interlocutor la care te simți confortabil, diferită de la o cultură la alta (46 cm – 1 m, în multe orașe de limbă engleză; 30 cm – spațiul personal în zona mediteraneană și în America de Sud) – Pease, 2007, pp. 86-87.

<sup>14</sup> Vezi, de exemplu, diferențe între culturi în organizarea spațiului; de exemplu, la europeni, centrul camerei e gol sau ocupat cu o masă; la japonezi, centrul camerei e ocupat, iar pereții goi (Gherghinescu, 1996, p. 39).



fixă – casă; spații cu organizare semi-fixă – bănci, scaune; spațiile informale – distanțele personale) – Rovența-Frumușani, 1999, p. 211 ș.a.; cf. și Borg, 2010, pp. 183-185; K. Hogan, *apud* Albu, 2008, p. 119; Durac, 2009, pp. 64-66; Nuță, 2004, pp. 30-31 etc.; de exemplu, în cazul comunicării didactice/educaționale, o întrebare poate fi adresată de către profesor unui anumit elev fie de la catedră, fie din apropierea băncii elevului – de fiecare dată nuanțându-se relația implicată de o astfel de adresare;

- adaptarea la contextul comunicativ – prin ținută, îmbrăcăminte etc., astfel încât acestea să nu distragă atenția interlocutorului de la mesajul verbal pe care locutorul dorește să-l transmită<sup>15</sup>; este important, în general, ca locutorul să ofere o imagine dinamică interlocutorului – prin prezență, aspect, stil etc. reflectând entuziasm, energie, sinceritate și autoritate (Săucan, 1996, p. 30);
- adaptarea la interlocutor și la feedback-ul verbal și nonverbal al acestuia; adaptarea la interlocutor se realizează inclusiv prin postură<sup>16</sup> (de preferat, una „egalizatoare”, stimulativă pentru interlocutor – Burley-Allen, *apud* Albu, 2008, p. 195), prin poziția corpului, prin privire<sup>17</sup>/contact vizual<sup>18</sup> etc. (Bayon & Mignot, 2000, pp. 153-154); în ceea ce privește feedback-ul nonverbal, este importantă decodarea contextuală (inclusiv la nivel cultural<sup>19</sup>) a gesturilor, a mimicii<sup>20</sup> etc. (Borg, 2010; Cabana,

<sup>15</sup> „dacă vă derutați vizual spectatorii, adică dacă nu arătați așa cum își imaginează ei că e cazul pentru un profesionist din domeniul dvs., ei se vor concentra asupra «anomaliei» din tablou, în loc să asculte ceea ce aveți de spus” (Krasne, 1998, p. 145).

<sup>16</sup> Cf. Krasne, 1998, pp. 148-149; Ivan, 2009, pp. 94-99 etc.

<sup>17</sup> Cf. Ivan, 2009, pp. 106-111; Turchet, 2005, p. 128; Rovența-Frumușani, 1999, p. 196 etc.

<sup>18</sup> Importante sunt, în cazul contactului vizual, durata, orientarea, focalizarea etc. (Durac, 2009, pp. 58-59) – prin raportare la interlocutor și la așteptările acestuia

<sup>19</sup> De exemplu, gestică la popoarele europene arată că acestea se împart în trei grupuri: 1. „popoarele nordice – suedezi, finlandezi, norvegieni și danezi – care gesticulează foarte puțin, fiind practic analfabeți în ceea ce privește

2008, p. 20; Pease, 2002, p. 23; Keith Thomas, *Introducere la* Bremmen & Roodenburg, 2000, p. 20 etc.), un gest izolat neavând valoare semnificativă în sine – de exemplu, brațele încrucișate pot însemna senzație de frig (dacă temperatura este scăzută în contextul comunicativ respectiv, nu neapărat închidere către comunicare, refuz de relaționare etc.); de asemenea, este necesară „citirea ansamblului” – „ca orice limbaj, limbajul trupului constă în cuvinte, propoziții, fraze și punctuație. Fiecare gest este un cuvânt și poate avea diferite semnificații. Doar atunci când prin cuvântul într-o frază poți să-i înțelegi semnificația. Gesturile se adună în propoziții, pe de-a-ntregul, pe care le numim «ansambluri»” (Pease, 2007, p. 94; pentru „semantica” și „gramatica” gesturilor, vezi și Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 111);

- conștientizarea faptului că, prin mișcările ochilor, locutorul transmite informații despre geneza întrebării (după cum același

limbajul gestual”; 2. „britanicii, germanii, olandezii, belgienii și rușii, care gesticulează cu moderație. Ei au tendința de a-și folosi mâinile când se entuziasmează, când trebuie să comunice la o distanță mai mare sau când vor să se amenințe sau să se însuie uneori pe alții”; 3. „italienii, grecii, francezii, spaniolii și [...] portughezii, [...] care] utilizează gesturile din abundență. Când se adresează unii altora, își mișcă mâinile și brațele desenând în aer, accentuând ceea ce spun și păstrând trează atenția interlocutorului. Chiar atunci când tac, mâinile sunt deseori ocupate să trimită mesaje prin intermediul semnalizatorului gestual” (Collett, 2006, p. 105). Pentru gesturile culturale asociate obiceiurilor din diferite țări, vezi și Cabana, 2008, pp. 153-181, iar pentru gesturile predilecte la femei vs. bărbați, vezi Rovența-Frumușani, 1999, pp. 202-203. Pe de altă parte, se atrage atenția și asupra modificărilor în timp ale semnificațiilor gesturilor (Keith Thomas, *Introducere la* Bremmen & Roodenburg, 2000, p. 19) și, în general, asupra polisemantismului nonverbalului (Șoitu, 1996, p. 21; Rădulescu, 1985, pp. 154-155 etc.).

<sup>20</sup> Mai mult, particularizând, se atrage atenția asupra faptului că „ansamblul feței noastre, limită între interioritate și mediul ambiant, exprimă în fețele noastre raporturile Eului cu mediul și, de asemenea, gradul de tonus sau atonie al temperamentului” (Mucchielli, 2000, p. 114).



lucru se poate spune și despre răspunsurile primite de la interlocutor); de exemplu, în literatura de specialitate se consideră că mișcarea ochilor spre dreapta sus arată că locutorul creează imagini în minte, mișcarea ochilor spre dreapta central – că locutorul creează sunete în minte; mișcarea ochilor spre dreapta jos: locutorul accede la emoții și senzații; mișcarea ochilor spre stânga sus: locutorul își amintește imagini; mișcarea ochilor spre stânga central: locutorul își amintește sunete; mișcarea ochilor spre stânga jos: locutorul dialoghează cu sine (Cameron, 2006, p. 72; Iordănescu, 2006, p. 49 etc.); desigur, în practica/realitatea comunicării, doar o exersare consecventă/susținută a observării și decodării interpretării acestor mișcări poate avea rezultate relevante.

- urmărirea concordanței dintre mesajul verbal și cel nonverbal<sup>21</sup> (cf. Pease, 2002, p. 23; Grigore, 2008, p. 22; Briers, 2009, p. 50 etc.), în condițiile în care, în general, cel nonverbal îl poate trăda

în privința comportamentului corelat celui verbal, se consideră că există șapte componente vizibile: îmbrăcămintea, expresia feței, vocea, postura, poziția, mișcările, nivelurile de energie (S. Burns, *apud* Erickson, 2003, p. 206). În alte lucrări, apar nuanțări de tipul: „comunicăm prin: îmbrăcăminte, postură, expresie facială, contact vizual, mișcări ale mâinii, brațelor, picioarelor, tensiune corporală, distanță, atingere, voce (ton, ritm și inflexiune)” (Long, 2009, p. 32); limbaj corporal = sincronizarea, postura, capul, fața, căutarea ochilor, bazele, umerii, respirația, mișcările, imobilitatea, autoîncălzirea, mâncărimea, ritmurile, tonul și volumul vocii, debitul și ritmul vocii, cuvintele, mâinile și degetele (Cameron, 2006, pp. 75-91); comunicare nonverbală = limbajul persoanei, limbajul oficial/profesional, codurile aparținând unor categorii de vârstă, sociale sau profesionale; interacțiile limbajului timpului și al spațiului (Enăchescu, 2008, pp. 36-42); „comunicare nonverbală – a fizicului, a timpului, a corpului” (Ilica, 2003, p. 49) etc. În cadrul clasei micromișcărilor, se realizează diferența între microfizic (concentrate, omul exprimă o atitudine fără să se miște), microfizic (stare de bine, alimentată de dormiță sau de întoarcerea spre sine) și microfizic (stare de bine, alimentată de gândurile; discordanța dintre ceea ce se spune și ceea ce nu se spune) – Turchet, 2005, p. 47

pe cel verbal; de exemplu, o întrebare formulată pozitiv poate fi contrazisă de încheștarea mâinilor, marcă a reprimării unei atitudini negative (Pease, 2002, p. 63). O întrebare „serioasă” poate fi contrazisă de o mișcare sugestivă a ochilor/de fațată în ochi (Dinu, 2004, p. 234) etc.; aceasta în condițiile în care, în general, „orice schimbare bruscă a poziției exterioare reflectă întotdeauna o modificare bruscă a tinutei interioare” (Birkenbihl, 1999, p. 85);

- accentuarea anumitor cuvinte/componente ale mesajului<sup>22</sup>, ceea ce se va centra, astfel, atenția interlocutorului, și înțelegerea intonației corespunzătoare construcțiilor interogative: *Când ai fost la munte?* vs. *Când ai fost la munte?* vs. *Când ai fost la munte?*
- valorificarea tonului<sup>23</sup> potrivit rolului asumat de locutor în respectivul context comunicativ și mesajului pe care dorește să-l transmită (aici, interogativ), în condițiile în care tonul literal transmite informații nuanțate despre locutor: de exemplu, „tonul înalt este asociat cu nemulțumirea, iritarea, îneca sau revendicările infantile”, pe când cel de copil „sugerează neîncredere, experiență redusă sau lipsa de autoritate”, „tonul parental” implică, în general, supunere din partea interlocutorului, „deoarece are autoritatea părinților, bunicii sau a profesorilor”, iar tonul scăzut „creează senzația de relaxare, control pe situație, tonul este temperat”, fiind un ton „blând, consolator sau securizant” (Vezi, 2004, p. 22); de aici importanța recunoașterii, de altfel, din practica și realitatea comunicării, a tonului cu care este adresată o întrebare;

<sup>22</sup> Aceasta poate deveni, de altfel, și un instrument de manipulare a interlocutorului (Pease & Garner, 2007, p. 14) – manipulare în sens pozitiv sau în sens negativ; pentru ultima accepțiune, vezi cazul întrebărilor-captură în care, prin accent, poate fi „derumată” atenția interlocutorului de la elementele importante ale mesajului. Pentru rolul accentului, vezi p. Vezi, 2004, p. 23.

<sup>23</sup> Vezi și Cooper, 2008, pp. 135-142.



- folosirea unei intensități a vocii și a unui ritm al vorbirii care să fie în avantajul receptării și al decodării corecte a întrebării de către interlocutor; de exemplu, o intensitate mare a vocii poate intimida (prin combativitatea, dorința de a se impune a locutorului) sau poate arăta nervozitate, teamă, după cum un volum scăzut al vocii (nu avem, aici, în vedere, cauzele de ordin fiziologic ce pot apărea în anumite contexte) denotă, în general, nesiguranță (Nuță, 2004, pp. 23-24), iar în cazul întrebării se asociază cu o formulare ezitantă a acesteia; de asemenea, adresarea „în viteză” a întrebării poate demonstra lipsa reală de interes a locutorului sau graba acestuia, implicând și disfuncții în decodarea mesajului de către interlocutor, sau, dimpotrivă, poate da un caracter ludic respectivului context comunicativ – vezi, de exemplu, jocuri didactice în care trebuie adresate, cât mai rapid, întrebări interlocutorului pe o temă dată;
- valorificarea conștientă, strategică, a pauzelor<sup>24</sup> – pauze propriu-zise, folosite pentru a reformula întrebarea, pentru a atrage atenția

<sup>24</sup> Vezi, în acest sens, o amplă și interesantă prezentare a autoîntreruperilor: ca ezitări (afective sau cognitive) – Dascălu Jînga, 2006, pp. 11-19; cu valoare de „fals start” („vorbitorul se oprește și întrerupe o construcție abia începută, pentru a formula o altă, pe care o consideră mai adecvată contextului respectiv”) – Dascălu Jînga, 2006, pp. 20-28; „care creează enunțuri deliberat neîncheiate” (vorbitorul consideră că interlocutorul poate deja decoda mesajul) – Dascălu Jînga, 2006, pp. 28-34; „ca parte componentă a unei autocorectări” (Dascălu Jînga, 2006, pp. 35-38); „ca parte componentă a unei digresiuni” (Dascălu Jînga, 2006, pp. 38-58); „autoîntreruperile paralingvistice” (având cauze fiziologice – tuse, sughiț, strănut – sau caracter intenționat: râsul, dresul glasului) – Dascălu Jînga, 2006, pp. 59-63; „ca parte inițială a unei tăceri” (Dascălu Jînga, 2006, pp. 63-70). Sunt diferențiate, de asemenea, în literatura de specialitate, pauzele datorate stânjenelii de pauzele strategice, valorificate atunci când locutorul vrea să sublinieze anumite componente ale mesajului, să se mai gândească la ceea ce dorește să transmită, să dea interlocutorului posibilitatea de a se exprima sau, pur și simplu, se dovedește a fi distras de un factor perturbator din situația de comunicare respectivă (Birkenbihl, 1999, pp. 189-190), respectiv

- interlocutorului; pauze „vocale”<sup>25</sup> folosite, de obicei, pentru a câștiga timp în vederea reformulării întrebării (de exemplu, dresul glasului, tusea etc.), tăcere imediat după adresarea întrebării pentru a da posibilitatea interlocutorului de a răspunde etc.;
- manifestarea unei atitudini deschise față de interlocutor (vezi supra, și întrebările pozitive vs. cele negative) și folosirea zâmbetului<sup>26</sup>, a cărui putere de influențare este datorată originii sale „într-un gest de liniștire” (Pease, 2007, p. 85);
- valorificarea valențelor comunicării prin imagine (cf. Enăchescu, 2008, pp. 43-45; Bayon & Mignot, 2000, p. 171 și u. etc.); o întrebare poate fi adresată printr-o simplă privire și un gest indicativ către o fotografie/imagine/schemă etc.

## II.2. Componenta locutorială enunțiativă a actului comunicativ

Actul comunicativ implică, în diferitele sale componente, nu doar solicitare de informații (ca în accepțiunea avută în vedere în II.1.), ci și transmitere de informații – sub varii forme: comunicare a unor constatări, comunicare de informații și încercare de persuadare a

pauzele retorice/de efect – care subliniază cuvintele care au fost rostite sau introduc idei importante, pauzele-invitații la adresa interlocutorului, pentru a se exprima și pauzele-modalități de control al rezonanței impactului mesajului asupra publicului) – Nuță, 2004, p. 26. Pentru pauza dramatică, folosită ca strategie a profesorului, vezi Grant & Grant Hennings, 1977, pp. 84-85.

<sup>25</sup> Vezi, în acest sens, „manifestările vocale fără conținut verbal, cum ar fi râsul, geamătul, oftatul, tusea seacă și dresul vocii” (Prutianu, 2004, p. 9) sau așa-numitele „manifestări expresive precum: suspinate, bombănelite, mormăitul, [...] plânsul, jelitul, țipetele, urletele, vâscăreala, seâncenul, [...] bolboroseala, plesăditul, murmurul, bâlbâjeala [...] etc.” (Nuță, 2004, p. 21).

<sup>26</sup> A se diferenția zâmbetul deschis, sincer, de bucurie („zâmbetul Duchenne”) de zâmbetul din politețe (cf. Ekman, 2011, pp. 294-303), zâmbetul real (simțit) de cel fals/social (Borg, 2010, p. 86 și u.).



interlocutorului, explicarea unor informații/opinii, argumentarea altora, definirea unor concepte/cadre de comunicare, exteriorizarea atitudinii față de interlocutor și față de contextul comunicativ, în general, oferire de feedback etc. Toate aceste ipostaze locutoriale implică valorificarea unor tehnici discursive:

- informative: *Astăzi ne vom întâlni cu...*;
  - persuasive: *Este o carte foarte interesantă, pe care am citit-o și eu cu foarte mare plăcere. Ți-o recomand cu mare căldură. Mi-ar plăcea să discutăm pe marginea ei după ce o citești și tu...*;
  - argumentative: *Textul este un basm pentru că întâmplările povestite sunt cele mai multe, imagine, personaje au puteri supranaturale...*;
  - narrative: *Să vezi ce mi s-a întâmplat ieri: pe când mă întorceam spre casă, întâlnindu-mă cu prietenul cel mai bun al colegului meu...*;
  - descriptive: *Era o vreme frumoasă de toamnă, cu miros de struguri coaji și covor de frunze ruginii, cu adieri fugare și picuri răzlele de ploaie...*;
  - dialogate: – *Am auzit că ai rezolvat problema de care-mi spuneai..., i-am spus când l-am văzut.* – *Da, din fericire, mi-a răspuns bucuros.*; respectiv, dramatizate (în cazul în care trimiterea este către un pasaj dintr-un text literar, nu către situații curente de comunicare): *lupul: Ce faci aici, Scufiță Roșie? Scufița Roșie: Sunt în drum spre bunica, îi duc plăcinte...*;
  - monologate: *Chiar mă gândeam... Timpul trece încet și se pare că răbdarea nu e punctul meu forte... Poate că dacă aș ști că...*;
- sau, nuanțând, contexte comunicative – interpersonale, respectiv didactice educaționale – implicând actualizarea unor elemente precum:
- „analogii”, „povestiri explicative” (D. P. Newton & L. D. Newton, 2009, p. 609); „instrucțiuni adresate direct” interlocutorului, „încurajări (recompense/complimente)”, „reamintirea” unor sarcini de lucru/reguli, „repetarea unor informații”, „rezumări”, „împărtășirea de experiențe personale/anecdote”, „lectură” etc. (Dickson, 2005, p. 115, tabel 9.2.); discurs interactiv etc.;

- structura întrebare – răspuns – feedback, a unor „strategii participative”, respectiv unele „strategii de feedback din partea profesorului” (Pontefract & Hardman, 2005, p. 93, 97);
- „perechi corelative” de tipul: „salut – salut”, „întrebare – răspuns”, „invitație – accept”, „scuze – acceptare a acestora”, „evaluare – acord/dezacord” etc. (Rymes, 2008, p. 55);
- „vorbirea exploratorie” (McVittie, 2004, p. 502);
- tehnici de „construire a identității de rol” (Cohen, 2008, p. 84), de raportare a locutorului la ceilalți – prin folosirea pronumelor, a mimicii, prin trimiteri către opinii, credințele celorlalți etc.
- tehnici NLP<sup>27</sup> – care-și subsumează, de exemplu, „predicate” (cuvinte/expresii) corespunzătoare canalelor senzoriale<sup>28</sup> (cf. Popescu, 1998, pp. 53; Iordănescu, 2006, pp. 46-47; Cameron, 2006, pp. 65-70 etc.): predicate vizuale (*a ne la seama, a vedea, punct de vedere, imagine, perspectivă, clar, a privi, orizont, luminos, culoare, tentă, a pune la punct, a-ți face o părere, a mi se pare, pe buze, la prima vedere, a pune ceva într-o lumină nouă, mai bună, a avea o viziune diferită de a ta celorlalți, a se potrivește total, sub ochii mei/lui etc.*), auditive (*a auzi, a suna, a asculta, a sublinia, muzică, muzical, oral, a dialoga, răspuns, sunet, a pune accentul pe, a-ți suna fals, a-mi spune ceva un anumit lucru, a trage cu urechea, cuvânt cu cuvânt, a mi se plăcea tonul vocii lui, a avea un fel de a spune, a suna fals în gura lui/celuia etc.*), kinestezice tactile (*a simți, a resimți, insensibil, tensiune, atinge, intangibil, șoc, a agita, căldură, răcoare, frig, recunoaște, durere, a pune degetul pe, a fi cu capul pe umăr, braț la braț, a păstra contactul, a nu-și vedea capul de ămăluș, a fiu conștient de, a intra în contact cu, a nu mai suporta stresul, a-și bate a mușchi, mai bate capul etc.*), olfactive (*a mirosi, plouă, parfum*).

<sup>27</sup> Pentru exemple de valorificare a acestor tehnici în cadrul unui workshop, vezi Millrood, 2004, p. 30.

<sup>28</sup> În condițiile în care se consideră că fiecare persoană privilegiază, în principiu, anumite tipuri de percepții – vizuale, auditive, kinestezice (cf. Cameron, 2006, p. 60; Iordănescu, 2006, p. 44 etc.).



miroasmă, a avea un miros fin etc.), gustative (a gusta, dulce, amar, acru, a îndulci, a amări pe cineva, a avea gusturi fine, a gusta din plin etc.), vs. neutre (a crede, a decide, a gândi, a motiva, a schimba, a planifica, a ști, a sfătui, a învăța, a delibera, a crea, a anticipa, a administra, a gestiona, a acționa, a analiza etc.) etc.

\*  
\* \* \*

*Premisele creării unui context comunicativ optim* implică, din partea locutorului, răspunsul la cel puțin șapte întrebări:

- (1) Cui mă adresez?
- (2) Cum relaționez cu interlocutorul/interlocutorii?
- (3) Cu ce scop comunic? Ce urmăresc?
- (4) Ce comunic?
- (5) Prin ce canal comunic?
- (6) Cum comunic?
- (7) Care este efectul actului meu comunicativ?

Răspunsurile trimit, pe de o parte, către ceea ce presupune pregătirea actului comunicativ<sup>29</sup> – adresat unui anumit tip de interlocutor(i), cu care mă aflu într-o anumită relație, față de care îmi asum un anumit „rol” (sau, poate, o „mască” – vezi *supra*, I.1.4.), având o anumită finalitate asociată intenției comunicative (cel puțin, inițiale – pentru că pot să apară și variabile, în contextul comunicativ, care să modifice, pe parcursul actului, intenția comunicativă inițială a locutorului) și un anumit conținut informativ/atitudinal/comportamental etc. de transmis interlocutorului/interlocutorilor printr-un anumit canal, valorificând anumite tehnici – și, pe de altă parte, către derularea propriu-zisă a actului comunicativ – cu adaptările impuse atât de eventualii factori perturbatori care pot apărea contextual, cât și

<sup>29</sup> Vezi și Maccinelli, 2005, pp. 163-187

– mai ales – de feedback-ul primit (verbal sau nonverbal) de la interlocutor(i).

(1) *Cui se adresează locutorul?* Unui interlocutor individual sau colectiv – pentru comunicarea interpersonală: un locutor în fața unui prieten sau grup de prieteni; în comunicarea didactică/educatională: un profesor sau un elev – fie unui singur elev/profesor, fie întregului grup de elevi, grup caracterizat printr-un grad mai mare sau mai mic de omogenitate (vezi, de exemplu, clasa I vs. clase simultane, în mediul rural). Unui interlocutor asociat anumitor variabile:

- vârstă;
- stare fizică;
- stare psihică (mentală, emoțională etc.);
- motivație/interese;
- stil de ascultare;
- stil de comunicare (reperabil în feedback-ul dat locutorului etc.).

Aceste variabile pot fi cunoscute de către locutor înaintea actului comunicativ propriu-zis sau i se derulează acestea pe măsură ce se derulează schimbul comunicativ; primul caz constituie un avantaj pentru locutor, în sensul cunoașterii premisei pregătirii optime a „discursului” său, în timp ce a doua situație presupune atenție la toate mesajele transmise verbal și, mai ales, nonverbal, de către interlocutor(i) și capacitate de adaptare la toate acestea (de aici, și posibilitatea redimensionării intenției comunicative impuse a locutorului – de exemplu, un profesor pregătit să se adreseze unor elevi care nu cunosc anumite informații științifice, trebuie să-și adapteze actul comunicativ în contextul în care constată că elevii posedă deja respectivele informații).

(2) *Cum relaționează locutorul cu interlocutorul/interlocutorii?* Prin raportare la „rolurile”<sup>30</sup> reperabile în context, asumate de

<sup>30</sup> În contextul în care „în viața de zi cu zi, noi toți asumăm acele aspecte ale ființei noastre pe care dorim să le păstrăm secrete sau pe care le considerăm inadecvate situației în care ne aflăm. În același fel, pe scenă, actorul



participanții la actul comunicativ, la Eul intim și la cel public (vezi *supra*), la ierarhiile existente sau nu, la relațiile preexistente sau la cele care se formează pe măsură ce actul comunicativ se derulează etc. Optime sunt, în acest sens:

- comunicarea și relaționarea pe orizontală – motivantă pentru interlocutor(i);
- adoptarea unei posturi egalizatoare: privire, zâmbet, aplecarea corpului înainte, respectarea spațiului/distanței față de interlocutor etc.;
- adoptarea unui comportament verbal și nonverbal pozitiv;
- menținerea unei atitudini<sup>31</sup> generale optime față de interlocutor(i) și, în principiu, față de tot ceea ce presupune o anumită situație de comunicare;
- adoptarea unui stil de comunicare adecvat variabilelor contextuale ale situației de comunicare (stil asertiv vs. stil activ în exces vs. stil pasiv în exces<sup>32</sup> etc.; vezi și *supra*, I.1.2.d.) etc.

**(3) Cu ce scop comunică locutorul? Ce urmărește?**

Răspunsurile sunt multiple și contextuale:

- vrea să fie să se facă înțeles;
- vrea să fie apreciat;
- vrea să se rețină ceea ce spune;

ascunde acele aspecte ale personalității sale care sunt disonante cu persoana pe care îl interpretează” (Nuță, 2011, p. 12). Vezi și Maley & Duff, 1991, pp. 10-11.

E. Porter distinge 5 atitudini de bază care pot fi adoptate în cadrul unei conversații: „o atitudine sau intenție de sprijin, de interogare, de provocare la discuție; o atitudine sau intenție didactică (*teaching*), interpretativă, o atitudine sau intenție evaluativă, activă, sugestivă, moralizatoare; o atitudine sau intenție de susținere, simpatie, reasigurare, moderație, o atitudine de înțelegere, intelectuală, afectivă, de apreciere” (E. Porter, *apud* Cojocaru, 2007, p. 49).

<sup>32</sup> Nuță, 2004, pp. 103-112.

- vrea ca interlocutorul/interlocutorii să se raporteze critic la ceea ce spune;
- vrea ca interlocutorul/interlocutorii să dezvolte ceea ce spune;
- vrea să distreze interlocutorul/interlocutorii;
- vrea să convingă interlocutorul/interlocutorii să acționeze într-un anumit fel, să producă o schimbare în comportamentul acestuia/acestora;
- vrea să provoace anumite stări/sentimente interlocutorului/interlocutorilor;
- vrea să se comunice – fără raportare la interlocutor(i) etc.

**(4) Ce comunică locutorul?** Informații, stări, sentimente etc.  
Mesaje simple sau complexe.

**(5) Prin ce canal comunică locutorul?** Vizual, auditiv, alternativ vizual și auditiv, simultan vizual și auditiv etc.

**(6) Cum comunică locutorul?** Verbal, nonverbal, paraverbal, folosind anumite tehnici comunicative (vezi *supra* și exemplele de mai jos).

**(7) Care este efectul actului comunicativ al locutorului?**  
Prin prisma feedback-ului verbal/nonverbal primit de la interlocutorii pe parcursul derulării actului comunicativ, locutorul poate redimensiona/nuanța/substitui/elimina etc. unele dintre componentele acestuia. Raportând intenția comunicativă inițială și finalitatea vizată la feedback-ul primit, locutorul își dă seama dacă efectul actului său comunicativ este cel dorit/scontat sau este nevoie să-și adapteze demersul la variabilele contextuale în care acționează ca locutor.

În general, se consideră că există patru niveluri prin care trece, de obicei, comunicarea (Pease & Garner, 2007, pp. 102-105):

(a) clișeele: – Bună, ce mai faci? – Bine...; – Bună ziua! – Bună ziua! etc.;



(b) faptele – schimb de informații privind anumite situații: – *Am auzit că ai fost așară la teatru. – Da.; – Ce text ai avut de citit pentru azi?* – *Prăștea cel voinic și merele de aur.*;

(c) opiniile: – *A fost o piesă clasică, însă pusă în scenă într-o manieră modernă, actuală, cu trimiteri către politicienii de azi...;* – *Este unul dintre basmele mele preferate, cu personaje care au caracteristici cel puțin interesante.*;

(d) sentimentele, reacțiile noastre emoționale: – *Mă bucur foarte mult că te-am revăzut.; Mă bucur că v-a plăcut textul, îmi place să discut cu voi despre el.*

În plus, fiecare nivel „exprimă” ceva despre locutor/pentru interlocutor.

(a) clișeele – intrarea într-un/acceptarea unui ritual al comunicării:

(b) faptele – ce consideră locutorul important a fi prezentat în contextul respectiv:

(c) opiniile – ce consideră locutorul a fi relevant pentru situație (opinii subsumate așa-numitului „dialog oficial”, în termenii lui Collet, 2005, p. 89, reperabil într-o situație de comunicare); prezintă opiniile care să nu constituie o amenințare la adresa feței pozitive sau negative a participanților la actul comunicativ;

(d) sentimentele, reacțiile emoționale – transmitere voluntară sau involuntară a manierei de raportare a locutorului la mesaj, la interlocutor, la situația de comunicare, în general. Acestora li se poate adăuga nivelul acțiunilor/reacțiilor comunicaționale (parte a „dialogului nesofisticat” – Collet, 2005, p. 89), reflectare a intenției locutorului de a continua sau nu, la un moment dat, actul comunicativ, de a „preda” cuvântul interlocutorului/unuia dintre interlocutori, de a-și încheia intervenția etc.

Dincolo de componenta explicită a mesajului transmis de către locutor într-o anumită situație de comunicare, există o

componentă implicită, latentă, reperabilă în condițiile „citirii”/decodării diferitelor tipuri de indicatori ai comportamentului comunicativ al locutorului – indicatori verbali – vezi Tabelul nr. 8, indicatori nonverbali – vezi Tabelul nr. 9, respectiv paraverbali – vezi Tabelul nr. 10. Importante sunt, în acest sens, atât conștientizarea de către locutor a utilizării unor elemente verbale, nonverbale, paraverbale cu o anumită semnificație, cât și cunoașterea de către interlocutor a acestor valențe comunicative, pentru a se putea raporta optim (din punctul său de vedere) la locutor, la intențiile acestuia, la informațiile primite etc.

Tabelul nr. 8. Indicatori verbali<sup>33</sup> ai comportamentului comunicativ al locutorului

Unități/structuri verbale	„Traducere”
<i>Ei, da, mda...</i>	Locutorul, cel care a vorbit anterior ipostaza de interlocutor vrea doar să asculte.
repetarea cuvintelor locutorului	Locutorul vrea doar să asculte.
<i>Veniți deseori aici...</i>	Locutorul îl invită pe interlocutor să-și asume rolul de vorbitor.
<i>Nu-i așa?, Nu credeți? + o afirmație</i>	Locutorul îl invită pe interlocutor să-și asume rolul de vorbitor.
<i>Sunt complet/perfect de acord</i>	Locutorul, presa cuvântul prin încurajare.
<i>Prostii, nu sunt de acord...</i>	Locutorul, presa cuvântul prin respingere.
<i>Nu cred./Până acum nu am făcut niciodată așa.</i> <sup>34</sup>	Locutorul respinge mesajul locutorului.

<sup>33</sup> Cf. Felecan & Manu Magda, 2010, pp. 202-208, 272-275; Vasilescu, 2003, p. 202; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, pp. 114-116; Watkins-Owe, 2009, pp. 57-59; Hogan, apud Albu, 2008, pp. 118-119; Friedrich, apud Albu, 2008, pp. 28-32; Pease & Garner, 2007, pp. 18-27; Șerbănescu, 2007, p. 76; Collet, 2005, pp. 88-107; Nupă, 2004, pp. 65-75, 114-115; Roca, 2004, p. 242; Zăflău, 2003, pp. 118-119; Ezechiel, 2002, pp. 83-84; Bănuț, 1998, pp. 169-174 etc.

<sup>34</sup> Considerate „fraze ucigătoare” (Watkins-Owe, 2009, pp. 57-58).



Unități/structuri verbale	„Traducere”
<i>Nu știu chiar nu știu...</i>	Locutorul dorește să cedeze cuvântul.
<i>De asemenea și mai mult în plus...</i>	Locutorul dorește să păstreze cuvântul.
<i>Pe de o parte, pe de altă parte în primul rând, ..., în al doilea rând</i>	Locutorul dorește să păstreze cuvântul.
<i>Înțelegi?, nu crezi că?, nu-i așa?, ok, știu ce vreau să spun...</i>	Locutorul dorește să păstreze cuvântul.
<i>Eu</i>	Locutorul se dovedește a fi, în principiu, sau se manifestă ca o persoană preocupată de sine, respectiv își asumă <sup>35</sup> ceea ce spune/comunică interlocutorului.
<i>Voie...</i>	Locutorul evită să facă referiri la sine ca individ.
<i>Vă vreau să mă înțelegi/înțelegeți</i>	Locutorul dorește să atenueze efectele pe care le-ar putea avea mesajul său în cazul formulării unei critici/observații etc.
<i>Înțelegă veni vorba ca să nu văd dacă mă gândesc bine...</i>	Locutorul dorește să atenueze efectul puternic pe care l-ar putea avea mesajul asupra interlocutorului, anunțând, de fapt, subtil, ceea ce este mai important în mesajul pe care-l transmite.
<i>Mai avem doar 5 minute din întâlnire/joc/numai 3 exerciții de rezolvat</i>	Locutorul dorește să minimalizeze semnificația a ceea ce urmează să spună.
<i>La început într-un fel/naurea un/destul de clar/într-un fel/aproximativ/în</i>	Locutorul demonstrează imprecizie în formularea și transmiterea mesajului, neasumându-și răspunderea pentru informația transmisă.
<i>Ce mai faci? Bine. La revedere. Mă bucur că te-am întâlnit</i>	Locutorul se înscrie într-un anumit nivel al comunicării.

<sup>35</sup> Vezi: *Înțelegi? / Întelegi? / Întelegi?* (București: Corint, 2004).

Unități/structuri verbale	„Traducere”
<i>Soțul meu vs. soțul; copiii mei vs. elevii</i>	Locutorul se implică afectiv în actul comunicativ.
<i>Sincer/ca să fiu sincer cu tine/pe cinstea mea/pe cuvântul meu/fără nici o îndolală, .../vă rog să mă credeți că...</i>	Locutorul încearcă să inducă în eroare interlocutorul sau simte că acesta nu are încredere în ce i se spune.
<i>Vorbesc serios./Pe bune...</i>	Locutorul vrea să-l convingă pe interlocutorul de veridicitatea celor comunicate.
<i>Scriem acum, da/ok?</i>	Locutorul încearcă să-l fortizeze pe interlocutor să fie de acord cu cele spuse.
<i>Da, da.../Da, totuși.../Da, cu toate acestea...</i>	Locutorul încearcă să simuleze acordul cu interlocutorul, însă își exprimă adevăratele opinii. Informația cea mai importantă din mesaj, după „dar/totuși/cu toate acestea”.
<i>Dacă rezolvați problema, primiți o recompensă.</i>	Locutorul încearcă să-l condiționeze pe interlocutor, nefiind clar dacă se așteaptă ca acesta să îndeplinească sau nu condiția cerută.
<i>După ce rezolvați problema primiți o recompensă.</i>	Locutorul încearcă să-l motiveze pe interlocutor, exprimându-și, implicit, așteptarea pozitivă referitoare la îndeplinirea condiției respective de către interlocutor.
<i>Voi încerca/mă voi strădui să...</i>	Locutorul nu își asumă răspunderea pentru îndeplinirea sarcinii respective.
<i>Vol face/vol veni...</i>	Locutorul își asumă sarcina respectivă și exprimă certitudinea în a o realiza.
<i>Trebule să...</i>	Locutorul dorește să răspundă ceva interlocutorului.
<i>Vă propun să.../Ați vrea să...</i>	Locutorul dorește să-l implice pe interlocutor într-o acțiune, fără să-l impune, însă, acest lucru (implicit, și dacă posibil,itatea să refuze propunerea respectivă).



Unități/structuri verbale	„Traducere”
<i>Nu avem acum timp pentru.../Mai vorbim altă dată despre asta...</i>	Locutorul îl inhibă pe interlocutor, îi refuză „dreptul la replică”.
<i>cuvinte precum fericit, optim, avantaj, a câștiga etc. valorificate în cadrul mesajului</i>	Locutorul dorește să centreze atenția interlocutorului pe valențele pozitive ale mesajului (tehnică folosită în cadrul strategiilor persuasive; a se vedea, în acest sens, și cuvintele-cheie din reclame).
<i>Ești prea mic, vorbim despre asta când vei fi mai mare.../N-ai cum să înțelegi asta.../Nu m-ai înțeles bine...</i> <sup>36</sup>	Locutorul emite judecăți negative la adresa interlocutorului, face proiecții negative asupra comportamentului acestuia (inclusiv sau, mai ales, în plan comunicativ).
<i>Se vede că ai nevoie de ajutor./Nu poți face asta singur.</i>	Locutorul intervine în planul interlocutorului, i se impune acestuia.
<i>Nu te mai gândi la asta, se poate întâmpla oricui...</i>	Locutorul nu ia în serios problema interlocutorului.
<i>Doriți să adăugați ceva?/Mai explic o dată?/Să repet?</i>	Locutorul își exprimă disponibilitatea de a se raporta la feedback-ul interlocutorului.
<i>Utilizarea prenumelor, a supranumelor (poreclelor)</i>	Locutorul mizează pe relația apropiată stabilită cu interlocutorul.
<i>Folosirea citatelor/invocarea numelor unor personalități</i>	Locutorul dorește să-și asigure credibilitatea în fața interlocutorului.
<i>Îți amintești când ?</i>	Locutorul dorește să sublinieze relația „personalizată” cu interlocutorul.
<i>N-ar trebui să vă spun asta.../Sigur, asta nu e problema mea, dar...</i>	Locutorul încearcă să-l antreneze pe interlocutor în discutarea unor informații neverificate (zvonuri).
<i>...cum se numește.../cum să spun</i>	Locutorul își dorește ca interlocutorul să intervină.

<sup>36</sup> Considerate „fraze trăgaci” (Watzke-Otte, 2009, p. 59).

Unități/structuri verbale	„Traducere”
<i>O altă manieră de a vedea lucrurile/Un alt mod de.../În alt tip de...</i>	Locutorul nu dorește să impună punctul său de vedere ca fiind singurul valabil.
<i>(Îți) rămân dator/datoare!</i>	Locutorul se plasează într-o poziție de subordonare față de interlocutor.

etc.

Tabelul nr. 9. Indicatori nonverbal<sup>37</sup> ai comportamentului comunicativ al locutorului

Unități/structuri nonverbale	„Traducere”
Ținerea unui obiect în mână, ținerea mâinii pe cea a prietenului/rudei	Locutorul dorește să-și mascheze/controleze emoțiile.
Acceptarea interlocutorului în spațiul personal	Locutorul dorește să-și revitalizeze relațional interlocutorul.
Privire susținută către (un) interlocutor	Locutorul dorește ca interlocutorul să preia cuvântul.
Gest către interlocutor	Locutorul dorește ca interlocutorul să preia cuvântul și-l invită să facă acest lucru.
Corpul și capul îndreptate către interlocutor	Locutorul își dorește ca interlocutorul să intervină.

<sup>37</sup> Vezi, în acest sens, și exemple de „strategii ale moderator” în discursul publicitar, reflectând încercarea autorilor de a-și prezenta mesajul în termeni moderați, ca pentru a preîntâmpina eventuale acuzații de exagerare și chiar de fals<sup>38</sup>: *un alt mod de...* în loc de *unic, perfect, ideal etc.* (Zănuș, 2003, pp. 118-119).

<sup>38</sup> Cf. Ekman, 2011; Borg, 2010; Vasilescu, 2010, pp. 202-209; Watzke-Otte, 2009, pp. 63-71; Cabana, 2008; Popescu, 2007, pp. 14-15, 56-57; Cosmaș, 2007, pp. 118-119; Collier, 2005, pp. 33-37; Macchredi, 2005, pp. 233-234; Turchet, 2005; Pease, 2002; Ezechiel, 2002, pp. 65; Bakkenstein, 1999, pp. 78-90; Ghiga, 1999, pp. 154-170 etc. Pentru exemple privind gesturile, mimica – râsul, plânsul copiilor etc., vezi Shama-Cazacu, 1961, pp. 133-139.



Unități/structuri nonverbale	„Traducere”
Poziția contrafortului (sprijinirea corpului pe un picior, celălalt având rol de contrafort)	Locutorul dorește să încheie actul comunicativ și să părăsească situația de comunicare respectivă.
Zâmbet substituit mesajului verbal	Locutorul amână comunicarea mesajului.
Privire pe deasupra ochelarilor, ridicarea sprâncenelor, zâmbet <sup>39</sup> cu gura închisă	Locutorul dorește să-și domine interlocutorul.
Capul plecat, ferirea privirii <sup>40</sup> , degetele mâinilor întrepătrunse („în coadă de porumbel”), poziția în picioare dreptă	Locutorul se plasează într-o ipostază de subordonare/supunere față de interlocutor.

etc.

Tabelul nr. 10. Indicatori paraverbali<sup>41</sup> ai comportamentului comunicativ al locutorului

Unități/combinatii paraverbale	„Traducere”
Pauza folosită după nu	Locutorul vrea să sublinieze refuzul.
Încercare de controlare a intensității vocii a ritmului vorbirii	Locutorul dorește să-și mascheze emoțiile.
Imitarea timbrului unui copil <sup>42</sup>	Locutorul dorește să-l sensibilizeze

<sup>39</sup> Pentru diferitele grade de la zâmbet la râs, vezi Prutianu, 2004, p. 9.

<sup>40</sup> În condițiile în care se consideră că durata optimă a contactului vizual cu interlocutorul este de până la 60-70% din durata comunicării (Nuță, 2004, p. 29) și că „într-o conversație normală, vorbitorul se uită în altă parte mai mult decât persoana care ascultă” (Borg, 2010, p. 64; vezi și Rovența-Frumușani, 1999, p. 196).

<sup>41</sup> Cf. Chiriac, 2010, p. 48; Vasilescu, 2010, pp. 200-209; Durac, 2009, pp. 61-63; Watzke-Otte, 2009, pp. 71-74; Cosnier, 2007, pp. 118-119; Pease & Garner, 2007, p. 19; Iordănescu, 2006, p. 91; Collett, 2005, pp. 33-60, 81-167; Macconelli, 2005, pp. 233-234; Roco, 2004, p. 69; Ezechiel, 2002, p. 65; Krause, 1998, p. 154 etc. Pentru exemple interesante privind tempoul, intensitatea și ritmul vorbirii, vezi Slama-Cazacu, 1961, pp. 136-138).

<sup>42</sup> În condițiile în care, „pe lângă tonalitățile emoționale (automatizate) spontane, involuntare, există cele voluntare pe care le folosesc pentru a-mi face

Unități/combinatii paraverbale	„Traducere”
	pe interlocutor.
Accentuarea unui anumit cuvânt din mesaj	Locutorul dorește să atragă atenția interlocutorului asupra unei anumite componente a mesajului, în detrimentul celorlalte (cu sau fără intenția de manipulare în sens negativ).
Pronunțarea unei componente a mesajului într-un ritm alert <sup>43</sup> sau cu o intensitate foarte scăzută a vocii	Locutorul încearcă să-l împiedice pe interlocutor să acorde o atenție deosebită (sau aceeași atenție) respectivei componente a mesajului (impresia, când vorbești mai repede sau mai încet, este că celălalt nu te va înțelege pe deplin sau nu te va urmări cu aceeași atenție - vezi, de exemplu, citirea foarte rapidă a unor mesaje la sfârșitul reclamelor pentru medicamente).
Coborârea tonului	Locutorul dorește ca interlocutorul să preia cuvântul.
Ridicarea tonului	Locutorul dorește să-și domine interlocutorul.
Lungirea vocalelor	Locutorul dorește este dispus să cedeze cuvântul interlocutorului.
Intensitate crescândă a vocii	Locutorul simte că interlocutorul dorește să intervină, dar nu permite acest lucru.
Voce energică, intonații și inflexiuni diverse, schimbări de ritm	Locutorul implicat în ceea ce comunică vrea să atragă și păstreze atenția interlocutorului.
Schimbarea ritmului, a intonației, a	Locutorul dorește să își păstreze

mai atractivă comunicarea, pentru a o dirija în sensul în care dorește să” (Roco, 2004, p. 69).

<sup>43</sup> Cea 200 de silabe/minut reprezintă o vorbire relativ lentă; cea 350 de silabe/minut = vorbire relativ normală, cea 500 de silabe/minut = vorbire relativ rapidă (Birkenbihl, 1999, p. 183).



Unități/combinajii paraverbale	„Traducere”
intensități vocii	între propria opinie și citatul prin care o susține/la care face apel (ca argumentare sau în contrapondere).
Schimbarea timbrului vocii	Locutorul dorește să redea replica unei alte persoane pe care o actualizează astfel, în absența, în situația de comunicare respectivă.
Intensitate ascendentă	Locutorul îl invită pe interlocutor să intervină/să facă o serie de completări.
„Auzi, auzi-te” („da, mmm”)	Locutorul își dorește ca interlocutorul să intervină.
Intensitate descendentă	Locutorul dorește/este dispus să cedeze cuvântul/să se retragă din situația de comunicare respectivă.

etc.

\*  
\* \*

Pe aceeași linie a optimizării relaționării și comunicării locutorului cu interlocutorul, se înscriu coordonate precum:

- **adaptarea locutorului la interlocutor** – modalitate de intrare în raport cu acesta, de „potrivire”<sup>44</sup> cu acesta – ca postură, ritm al vorbirii, intensitate a vocii etc.; vezi de exemplu, situația unei grupări între un adult și un copil preșcolar; înainte de intrarea în clasă, înaintea unei lecții, înaintea de intrarea în clasă, se atrage atenția copilului că trebuie să vorbească în șoaptă, pentru a nu-i deranja pe ceilalți; inițial, copilul continuă să vorbească tare; în momentul în care adultul i s-a adresat acestuia în șoaptă, copilul a preluat maniera de comunicare cu intensitate redusă; în comunicarea interpersonală și în cea didactică/educativă, adaptarea „potrivire” cu interlocutorul se exersează, pentru a

<sup>44</sup> „Raport matching” (Iordănescu, 2006, p. 71), „ogîndire” (Erickson, 2006, pp. 76-86).

- optimiza astfel relaționarea cu acesta și derularea actului comunicativ, în general;
- **plasarea locutorului în ipostaza de a oferi feedback pozitiv/constructiv interlocutorului** – de exemplu, când un elev citește compunerea pe care a redactat-o, profesorul (sau un al elev) are cel puțin două posibilități de a reacționa în manieră pozitivă (cf. Rymes 2003: 69): (a) *Frumoasă compunere! Este o compunere frumoasă/reușită!* – feedback ce include, în general, actul comunicativ, în condițiile în care elevul poate doar răspunde, eventual, mulțumesc; (b) *Frumoasă/originală compunere! Cum ai ales personajele? Ce învățătură ai dori să transmiți prin compunerea ta?* – formulare care îi arată elevului că profesorul este interesat de modul în care a gândit elevul, de ce a dorit acesta să transmită prin compunerea respectivă, motivându-l astfel să continue în continuare oral (în completarea comunicării scrise realizate prin compunere);
- **asumarea comunicării de emoții** – în condițiile în care „orice comunicare este emoțională. [...] Aști receptorul, cel care emoțional comunică cu tonalități emoționale. Sunetul vocii cuiva transmite de o altă voce, gestică unei persoane se asemănă cu felul de a se comporta al unei alte persoane. O privire poate evoca o altă privire” (Roco, 2004, p. 69);
- **structurarea mesajului folosind mărci conectori de ordine logică** (cf. Reboul & Moeschler, 2010, p. 59; Erickson, 2006, p. 123; Popescu, 2007, p. 91 etc.):
  - mărci ale inierii actului comunicativ: *pentru început, mai întâi; înainte de toate; înainte de a începe; și începe prin a...;*
  - mărci contextuale de tranziție de ancorare a respectivei componente a mesajului în mesajul ca întreg după cum am arătat deja: *pornind de la ceea ce am spus anterior, următoarea idee, ideea precedentă, în concluzie ar fi etc.;*
  - mărci contextuale, de raportare a unei componente a mesajului la contextul comunicativ mai larg (cu toate



- variabilele acestuia): *asta îmi amintește de o situație când... spuneai tu data trecută când ne-am întâlnit că...; am mai discutat și la ora de matematică despre...; într-un alt context...; francezii ar avea altă părere...; am văzut aseară la știri că... probabil ași văzut și voi etc.;*
- mărci ale ordonării componentelor mesajului și ale relațiilor dintre acestea: *în consecință; fie..., fie...; pe de o parte, ..., pe de altă parte, ...; în primul rând, ..., în al doilea rând, ..., în al treilea rând, ...; 1..., 2..., 3..., 4... (eventual, chiar cu indicarea pe degete a acestei succesiuni); sau; deci, în concluzie; or, dimpotrivă; în contrasens, în contrapondere; și, nici, ...nici etc.;*
- mărci ale definirii/exemplificării/analogiei/explicației/argumentării<sup>45</sup> etc.: *prin definiție; ca o definiție de lucru, să considerăm că...; de exemplu; astfel; prin comparație; altfel spus; aceasta ne arată că...; astfel se explică...; aceasta ne demonstrează că...; argumentele noastre sunt... etc.;*
- mărci ale coeziunii – forme pronominale, forme verbale concordante etc.;
- mărci ale importanței anumitor componente ale mesajului pentru locutor: *aș vrea să subliniez că...; voi puncta în mod deosebit...; mă voi opri mai ales la; mă voi axa mai ales pe...; cu precădere etc.;*

<sup>45</sup> Pentru diferitele valențe ale acestor elemente, vezi Albulescu, 2008; Kneller, 1973, pp. 121-129 etc.; particularizând, vezi Dospinescu, 1998, p. 108, pp. 112-113, p. 117; Kneller, 1973, p. 13 (pentru definire); Dospinescu, 1998, p. 125 (pentru exemplificare); Dospinescu, 1998, p. 130 (pentru analogie); Sălăvăstru, 1996, p. 16; Kneller, 1973, pp. 124-125 (pentru explicație); Albulescu, 2008, p. 141; Rovența-Frumușani, 2000, p. 9, 30; Sălăvăstru, 2003, pp. 45-46; Sălăvăstru, 1996, p. 42; Mihai, 1987, p. 13; Mihai & Papaghiuc, 1985, p. 18, 75; Năstășel & Ursu, 1980, pp. 238-240 (pentru argumentare) etc.

- mărci ale încheierii actului comunicativ: *pentru a încheia; în încheiere; concluzionând; sintetizând, în cele din urmă; finalmente etc.;*
- **valorificarea, în construirea și transmiterea mesajului, a tuturor elementelor auxiliare care pot facilita decodarea acestuia de către interlocutor:** obiecte existente în situația de comunicare respectivă, imagini, fotografii, scheme (preexistente sau construite pe măsură ce se transmite mesajul), înregistrări audio-video, mesaje scrise cu anumite caractere, fonturi, cu o anumită cromatică etc. (desigur, toate acestea vin în completarea componentelor nonverbale și paraverbale ale comunicării) – vezi, de exemplu, într-o situație de comunicare interpersonală, susținerea ideilor prin arătarea unor fotografii, iar în cazul comunicării didactice/educaționale, derularea unei activități subsumate temei. Toamna într-un decor cu frunze galbene, rugini, cu fructe, legume, pe un fond sonor adecvat, cu locutor imordăcat în sunete acestui anotimp etc.;
- **necesitatea exersării utilizării componentelor verbale, nonverbale și paraverbale ale sistemului comunicativ** – atât de către vorbitorul comun, în vederea optimizării comunicării interpersonale, cât și de către profesor și elev, în vederea optimizării comunicării didactice/educaționale etc.

Literatura de specialitate este generoasă în prezentarea a diferite contexte de exersare a utilizării componentelor verbale, nonverbale și paraverbale ale sistemului comunicativ. Dintre acestea, am considerat utile pentru demersul propus în lucrarea de față următoarele exerciții și jocuri (valorificabile atât cu adulții, cât și cu copiii de diferite vârste):

- **Mesajul din fotografii** – fiecare persoană primește o fotografie și trebuie să noteze, prin raportare la aceasta, cât mai multe înfățișări pe care le poate obține privind fotografia respectivă; ulterior



- variabilele acestuia: asta îmi amintește de o situație când...; atunci în data trecută când ne-am întâlnit că...; am mai discutat și la ora de matematică despre...; într-un alt context...; funcționa ar avea altă părere...; am văzut aseară la...; probabil ai văzut și voi etc.;
- mărci ale ordonării componentelor mesajului și ale relațiilor dintre acestea: în consecință; fie..., fie...; pe de o parte, ..., pe de altă parte, ...; în primul rând, ..., în al doilea rând, ..., în al treilea rând, ...; 1..., 2..., 3..., 4... (eventual, chiar cu indicarea pe degete a acestei succesiuni); sau; deci, în concluzie; or, dimpotrivă: în contrasens, în contrapondere; și nici...nici etc.;
- mărci ale definirii/exemplificării/analogiei/explicației/argumentării<sup>41</sup> etc.: prin definiție; ca o definiție de lucru, să considerăm că...; de exemplu; astfel; prin comparație; altfel spus; aceasta ne arată că...; astfel se explică...; aceasta ne demonstrează că...; argumentele noastre sunt... etc.;
- mărci ale coeziunii – forme pronominale, forme verbale concordante etc.;
- mărci ale importanței anumitor componente ale mesajului pentru locutor: aș vrea să subliniez că...; voi puncta în mod deosebit...; mă voi opri mai ales la; mă voi axa mai ales pe...; cu precădere etc.;

<sup>41</sup> Pentru diferitele valențe ale acestor elemente, vezi Albulescu, 2008; Kneller, 1973, pp. 121-129 etc.; particularizând, vezi Dospinescu, 1998, p. 166, pp. 112-113, p. 117; Kneller, 1973, p. 13 (pentru definire); Dospinescu, 1998, p. 125 (pentru exemplificare); Dospinescu, 1998, p. 130 (pentru analogie); Sălăvăstru, 1996, p. 16; Kneller, 1973, pp. 124-125 (pentru explicație); Albulescu, 2008, p. 141; Roventja-Frumușani, 2000, p. 9, 30-31; Sălăvăstru, 1993, pp. 45-46; Sălăvăstru, 1996, p. 42; Mihai, 1987, p. 13; Mihai & Papaghiuc, 1985, p. 18, 75; Năstășel & Ursu, 1980, pp. 238-240 (pentru argumentare, etc.).

- mărci ale încheierii actului comunicativ: pentru a încheia; în încheiere; concluzionând; sintetizând, în cele din urmă; finalmente etc.;
- **valorificarea, în construirea și transmiterea mesajului, a tuturor elementelor auxiliare care pot facilita decodarea acestuia de către interlocutor:** obiecte existente în situația de comunicare respectivă, imagini, fotografii, scheme (preexistente sau construite pe măsură ce se transmite mesajul), înregistrări audio/video, mesaje scrise cu anumite caractere, fonturi, cu o anumită cromatică etc. (desigur, toate acestea vin în completarea componentelor nonverbale și paraverbale ale comunicării) – vezi, de exemplu, într-o situație de comunicare interpersonală, susținerea ideilor prin arătarea unor fotografii, iar în cazul comunicării didactice/educaționale, derularea unei activități subsumate temei: Toamna într-un decor cu frunze galbene, roșii, cu fructe, legume, pe un fond sonor adecvat, cu locușor îmbrăcat în culorile acestui anotimp etc.;
- **necesitatea exersării utilizării componentelor verbale, nonverbale și paraverbale ale sistemului comunicativ** – atât de către vorbitorul comun, în vederea optimizării comunicării interpersonale, cât și de către profesor și elev, în vederea optimizării comunicării didactice/educaționale etc.

\*  
\* \*

Literatura de specialitate este generoasă în prezentarea a diferite contexte de exersare a utilizării componentelor verbale, nonverbale și paraverbale ale sistemului comunicativ. Dintre acestea, am considerat utile pentru demersul propus în lucrarea de față următoarele exerciții și jocuri (valorificabile atât cu adulții, cât și cu copiii de diferite vârste):

- **Mesajul din fotografie** – fiecare persoană primește o fotografie și trebuie să noteze, prin raportare la aceasta, cât mai multe informații pe care le poate obține privind fotografia respectivă; ulterior



se face schimb de fotografii între participanți și se compară în final mesajele reperate, de persoane diferite, în aceeași fotografie; pot fi folosite și fotografii ale aceluiași „obiectiv”, dar realizate din unghiuri diferite sau de către persoane diferite – se discută, în acest caz, ce aduce în plus fiecare fotografie<sup>46</sup>;

- *Contratimp* – fiecare persoană trebuie să vorbească despre un anumit subiect (indicat sau la alegere) timp de două minute<sup>47</sup>, precizându-se modalitatea de construire a mesajului (nativ, descriptiv, dialogat etc.);
- *Mesajul ochilor*<sup>48</sup>, *buzelor* – fiecare persoană trebuie să transmită un anumit mesaj o anumită stare doar prin intermediul ochilor sau doar prin intermediul buzelor (restul componentelor feței și corpului fiind acoperite);
- *Fără cuvinte* – continuarea unui act comunicativ, la semnal, fără a mai folosi elementele comunicării verbale<sup>49</sup>;
- *exerciții de completare de tipul Trebuie să... – Vreau să...; Sunt... – Nu sunt...<sup>50</sup>*;
- *În ritm de...* – exerciții de mișcare și de transmitere a unui mesaj verbal prestabilit în ritm de vals, hip-hop etc.;
- *exerciții de dicție* – folosind<sup>51</sup>:
  - frământări de limbă: „o sapă lată, două sape late etc.”; „nu e anevoie a zice bou breaz-bârlobeaz, dar e anevoie a dârlobârlobezi dârlobârlobrezitura din oile Dârlobârlobreanului” (Pamfile, 1909, p. 76); „Titirișcă,/Frișcă/Se pune pe titirișc,/Frișc;/Dar titirișc,/Frișc/Nu se poate pune pe titirișca/Frișca” (Pamfile, 1909, p. 78); „am o prepeliță pestriță cu doisprezece prepeliși pestriși; e pestriță prepelișa pestriță, dar sunt mai pestriși puli prepelișei decât prepelișa

<sup>46</sup> Adaptare după Maley & Duff, 1991.

<sup>47</sup> Adaptare după Simister, 2011, p. 46.

<sup>48</sup> Cf. Manes, 2008, pp. 117-118.

<sup>49</sup> După Roco, 2004, p. 91.

<sup>50</sup> Manes, 2008, pp. 129-132.

<sup>51</sup> Am folosit, în exemplificare, texte din Pamfile, 1909, pentru ineditul lor.

pestriță” (Pamfile, 1909, pp. 79-80); „De gospodărit/M-am gospodărit,/dar de desgospodărit/Nu mă pot desgospodări” (Pamfile, 1909, p. 80);

- cântece-formulă: „Arici,/Arici,/Pogonici,/Du-te la moară,/De te-nsoară,/Și la fata lui Cicoare,/Cu cercei/De nouă lei,/Cu mărgele/De surcele”, „Arici,/Arici,/Pogonici,/Hai la moară/De te-nsoară,/Și ia fata lui Cicoare,/Și boii-mpăratului/Și caleașca Radului” (Pamfile, 1909, p. 52); „Fugi, ploaie călătoare,/Că te-ajunge sfântul soare,/Cu un pai/Cu un mălar,/Cu sabia lui Miha” (Pamfile, 1909, p. 55); „Barbă-hârbue, Gură-gurărie,/Nas-năsăluc/Ochi-bazauchi,/Sprâncene coto-fene,/Frunte-tăvăluc/Hop de țuțuluc” (Pamfile, 1909, p. 56);
- recitative-numărători utilizate, în jocurile lor, de copii macedo-români: „Ca la măr,/Ca la păr,/Ca la dinte, Dintelaș,/Păpușică,/Frumușică,/Gheorghieș, Clariș, Iepi, afară/Iepuraș”;
- „Un,/Donă,/Trena,/Pana,/Gârli,/Mârli,/Roto, Goto, Tava, Cioc” (Pamfile, 1909, p. 28);
- serii paronimice: car – sar – var – jar – țar – par – zar – rar – dar – bar – far – har /cad – cat – caș – caz /sac – sat – sap /vad – vas – vag – val – van /jad /țap /pas – pat – pal – pac – paf – pag – pap /zac – zaș /rac – rad – rog – ram – ras dac – dat /bac – bag – bal – ban – bas – bat /fac – fag – fad – fan /hac – hat – haz – hal – ham – han etc.;
- jocuri vocalice/consonantice: ba – be – bi – bo – bu – bă – bi (vocale); pa – ba – ca – ga – sa – za – șa – ja – ta – da – fa – va (consoane surde/consoane sonore) etc.;
- onomatopee: sunetele produse de anumite vietătoare, zgomote din natură etc.;
- *exerciții pentru zona maxilarului, a buzelor, a limbii, a palatului moale* – simularea mușcăturii; simularea suflăturii la un instrument muzical; fluieratul; ținerea strânsă, cu buzele, a unei eșarfe



- trase de altcineva; atingerea dinților de jos și de sus cu limba; simularea sforăitului, a tusei<sup>52</sup> etc.;
- *Numai un cuvânt*<sup>53</sup> – fiecare participant la actul comunicativ trebuie să aibă replica formată dintr-un singur cuvânt;
  - *Tonalitatea jucăușă* – o persoană spune, pe rând, aceeași replică<sup>54</sup>, dar într-o tonalitate veselă, tristă, ghidușă, enervată etc.;
  - *Rădem în a/e/i/o/u* – *Ce spunem?* – asocierea diferitelor tipuri de râs<sup>55</sup> cu mesajele/stările/atitudinile aferente (râsul verbalizat);
  - *exerciții de respirație*<sup>56</sup>: umflarea unui balon, stingerea unui pai de chibrit aprins, mirosirea unei flori, respirație profundă, respirație superficială etc.;
  - *Cuvântul-desen* – fiecare participant trebuie să se gândească la un cuvânt (tip *bucurie, prietenie, frumusețe, fericire, împlinire* etc.), să-l reprezinte prin desen, iar colegii trebuie să-și dea seama care a fost cuvântul reprezentat;
  - *Comunicăm despre... orice* – se scriu pe bucățele de hârtie, de către participanți, primele cuvinte care le vin în minte; bilețelele se pun într-o pălărie/cutie și fiecare extrage câte unul, trebuind să comunice, într-un interval de timp dat (cronometrat), având ca pretext cuvântul de pe bilețel (altul decât cel scris de către persoana respectivă însăși);
  - *Telecomanda în acțiune* – varianta (1): pe foi de hârtie (eventual, colorate) se scriu diferite teme despre care pot vorbi persoanele implicate în joc; persoana care își asumă rolul de „redactor”/„prezentator” începe să vorbească pe tema scrisă pe

<sup>52</sup> Tobolcea & Karner-Huțuleac, 2010, pp. 92-95.

<sup>53</sup> După Birkenbihl, 1998, pp. 234-235. Ca variantă în care li se dă participanților dialogul format din astfel de replici alcătuite din câte un singur cuvânt, vezi *One-word-dialogues* (Maley & Duff, 1991).

<sup>54</sup> Pentru varianta citirii unui text folosind tonalități diferite, vezi Munteanu, 2005, pp. 147-148.

<sup>55</sup> Cf. Birkenbihl, 1999, pp. 196-198 etc.

<sup>56</sup> Vezi Tobolcea & Karner-Huțuleac, 2010, p. 96; Munteanu, 2005, pp. 131-132; Borg, 2010, p. 123 etc.

- foaia pe care și-a ales-o; ceilalți participanți ridică, pe rând, câte o altă foaie, iar „redactorul”/„prezentatorul” trebuie să-și schimbe „discursul” în funcție de tema indicată; varianta (2): același rol de „redactor”/„prezentator”; foi sau palete pe care sunt semnele + – ; „redactorul”/„prezentatorul” începe să vorbească și, atunci când ceilalți participanți ridică, succesiv, foile sau paletele cu + trebuie să vorbească din ce în ce mai tare, iar când i se arată semnul – trebuie să coboare intensitatea vocii (se poate merge, de exemplu, pe succesiunea + + + – – – – – până când locutorul nu mai este auzit de către interlocutori);
- *Haina face pe om (?)* – alegerea, dintr-o serie de piese de vestimentație, a unora care pot permite unei persoane să construiască un personaj, trebuind să comunice (verbal, nonverbal și paraverbal) conform „rolului” asumat; schimbarea unei piese de vestimentație cu o alta, cu obligativitatea de a produce modificări și în stilul de comunicare;
  - *Definiții originale* – participanții sunt provocați să dea definiții inedite – dar formulate ca articole de dicționar – pentru cuvinte precum *piață, ceață, devreme, neclar, bucuros* etc.;
  - *Vânzătorul de top* – locutorul trebuie să-și convingă interlocutorii – prin mijloace verbale, nonverbale și paraverbale – într-un interval de timp dat, să cumpere un anumit produs (*un fluture, un plic, o mască, un personaj imaginar* etc.);
  - *Culori-stări/culori-sentimente* – participanții trebuie să asocieze jetoane de diferite culori cu anumite stări de spirit, cu anumite sentimente și să le verbalizeze, să prezinte situații (pe care le-au trăit) relevante pentru stările/sentimentele respective etc.

### II.3. Componenta interlocutorială a actului comunicativ

Instanța interlocutorială reflectă, în general, prin feedback-ul oferit, efectul produs de locutor, prin transmiterea mesajului, în cadrul



actului comunicativ dintr-o anumită situație. Este, ca și instanța locutorială, o instanță mobilă, în condițiile în care în cadrul schimbului comunicativ/al dinamicii oricărui act comunicativ (chiar și în cazul monologului, în care se poate vorbi de o dedublare la nivelul instanțelor comunicative), fiecare actant poate deveni, succesiv, locutor, respectiv interlocutor.

\*  
\* \*

Prin raportare la elementele prezentate în secțiunea anterioară (II.2.), *premisele creării unui context comunicativ optim* implică, de data aceasta din partea interlocutorului, răspunsul la cel puțin șapte întrebări:

- (1) *Ce știu despre locutor?*
- (2) *Cum relaționez cu locutorul? Ce atitudine am față de acesta și față de situația de comunicare, în general?*
- (3) *Cu ce scop mă plasez în ipostaza de interlocutor în această situație de comunicare?*
- (4) *Ce receptez/decodez?*
- (5) *Ce tehnici/instrumente folosesc în decodare?*
- (6) *Dau feedback locutorului? Sub ce formă? Cu ce instrumente?*
- (7) *Cum mă raportează la ipostaza de interlocutor, respectiv la cea de locutor?*

Răspunsurile posibile plasează interlocutorul într-o anumită ipostază în raport cu situația de comunicare, în general, și cu datele ei contextuale (personale – ce știu despre locutor, ce știu despre mine; interpersonale/relaționale – ce știu despre relația cu locutorul, cum mă raportează la acesta, cu ce atitudine; circumstanțiale – acum, aici mă simt.../mă raportează într-o anumită manieră la actul comunicativ; culturale, sociale etc. – prin prisma prejudecăților, a cutumelor etc., decodez mesajul într-un anumit fel etc.), cu scopul asumării rolului de interlocutor în situația respectivă, cu disponibilitatea de a oferi o anumită formă de feedback locutorului, de a-i prelua sau nu acestuia

rolul (fie și secvențial), cu instrumentele/tehnicele de care dispune pentru a-și exprima (verbal, nonverbal/paraverbal) această disponibilitate, respectiv pentru a recepta, decoda și interpreta optim mesajul și, de altfel, întregul act comunicativ.

(1) *Ce știe interlocutorul despre locutor? Poate avea sau nu informații referitoare la vârstă, profesie, preocupări, interese, stare fizică, intenție comunicativă etc., la cum a fost perceput anterior, în alte situații de comunicare, de către alți interlocutori, la rolul/rolurile pe care și l-a/le-a asumat în alte contexte comunicative etc. Vezi, de exemplu, în comunicarea interpersonală, informațiile pe care le are interlocutorul despre un locutor prieten/cunoștință de familie/coleg etc., sau despre un locutor care și-a asumat, în contexte diferite, rolul de profesor, rolul de coleg, rolul de prieten etc.; în cazul comunicării didactice/educaționale, este interesant, de exemplu, „fondul comun de informații” referitoare la un anumit profesor, cunoscut, în ipostaze diferite, de serii succesive de elevi, fond confirmat sau infirmat, la un moment dat, de către un interlocutor X. Toate aceste informații se pot constitui în avantaj sau în dezavantaj pentru decodarea optimă a mesajului; de exemplu, valorificarea unor date deja cunoscute poate optimiza actul comunicativ (inclusiv pe linia principiului economiei – nu ne prezentăm de fiecare dată, în contexte diferite, aceluiasi interlocutor, nu punem sub semnul întrebării „rolul” asumat de locutor, în condițiile în care acesta ne este deja familiar din contexte similare etc.), după cum, pe de altă parte, etichetările, prejudecățile pot genera blocaje în comunicare.*

(2) *Cum relaționează interlocutorul cu locutorul? Ce atitudine are față de acesta și față de situația de comunicare, în general? Variabila relațională/interpersonală/intersubiectivă a actului comunicativ implică, din partea interlocutorului, asumarea unui anumit rol în context, a unei anumite atitudini atât față de locutor, cât și față de actul comunicativ în ansamblu. Relevante sunt, în acest sens, stilurile de ascultare în care se poate plasa interlocutorul – fie principal (în general, interlocutorul X încearcă să fie un ascultător*



activ sau, dimpotrivă, preferă ipostaza ascultătorului pasiv sau a celui mereu indiferent la ceea ce se întâmplă în jurul lui, în situația de comunicare respectivă), fie contextual<sup>57</sup> (de exemplu, din cauza oboselii, un interlocutor, de obicei ascultător activ, devine pasiv). În ambele tipuri de situații, locutorul primește astfel feedback prin manifestările vizibile, verbale/nonverbale, ale atitudinii interlocutorului<sup>58</sup>. De exemplu (după Albu, 2008, pp. 163-164; Coman, 2008, pp. 112-113; Pânișoară, 2004, pp. 126-127; Marinescu, 2003, p. 39; Ezechil, 2002, p. 59; Șoitu, 2001, pp. 160-162 etc.):

- ascultătorul activ<sup>59</sup> este recognoscibil printr-un comportament verbal de tipul: *Poți repeta, te rog?*; *Ce înțelegi prin...?*; *Înțeleg ce vrei să spui...* etc., dar și prin manifestări nonverbale de tipul: zâmbet încurajator, privire către locutor, capul aplecat înainte etc.;
- ascultătorul pasiv este cel care nu se manifestă verbal sau nonverbal în actul comunicativ;
- ascultătorul inhibitor, care blochează comunicarea, se exteriorizează verbal și paraverbal prin sintagme precum *Serios!*; *Da, sigur... (+ ton ironic)*; *Te și cred...*; *De parcă ce spui tu sună realist...*; *Tu chiar crezi?* (adresându-i-se colegului), respectiv nonverbal – prin zâmbet ironic, disprețuitor, mâinile încrucișate, poziția așezat pe scaun, sprijinit de spătar, orientat spre spate, privire ostentativă către ceas etc.;

<sup>57</sup> Pentru exemple de contexte în care ascultarea activă nu este justificată/motivată (când interlocutorul se simte manipulat, când mesajul este redundant și interlocutorul consideră că nu mai are nimic de câștigat prin urmărirea locutorului etc.), vezi Cameron, 2006, p. 116.

<sup>58</sup> Particularizând, în cadrul comunicării didactice/educaționale sunt reperabile (cf. Zelinski, 2006, pp. 16-17): comportamente pozitive (de solidaritate; de destindere; de acord); negative (de dezacord; de tensiune; de antagonism); neutre (răspunsuri – își spune părerea, informează, repetă, confirmă etc.; probleme – cere o opinie, o evaluare, cere sugestii, direcționări etc.).

<sup>59</sup> Subsumat tipului de ascultare activă sau, după Pânișoară, 2004, p. 124, „interactivă”.

- ascultătorul indiferent este cel care preferă să discute cu altcineva din situația de comunicare respectivă, neurmărindu-l pe locutor, se uită pe geam, se uită la ceas, caută diferite lucruri în geantă/servietă etc.;
- pseudo-ascultătorul este cel care doar simulează ascultarea – prin *da, hmm*, dat afirmativ din cap etc., în realitate nevizând recepțarea și decodarea mesajului transmis de către locutor;
- ascultătorul selectiv este cel care „vânează” doar anumite componente ale mesajului – fie pe cele de la care își poate construi propria intervenție, fie pe cele care sunt în dezavantajul locutorului (neconcordanțe, greșeli etc.);
- ascultătorul defensiv este cel care se simte „atacat”, vizat în sens negativ de tot ceea ce spune locutorul și se manifestă printr-o atitudine de retragere, privire în pământ, roșeață în obraji, prin sintagme de disculpă de tipul *eu..., nu...* etc.;
- ascultătorul absent este cel prezent doar fizic în situația de comunicare respectivă – tipul de interlocutor căruia simți uneori nevoia să-i spui *Bună dimineața!*, indiferent de ora din zi;
- ascultătorul revoltat/suprasaturat – de o anumită temă de discuție, de actul comunicativ respectiv, de intervenția prea amplă a locutorului etc. – se face explicit prin sintagme de tipul *Iar vorbim despre asta?*; *Nu se mai termină prezentarea asta?*; *M-am săturat să tot facem mereu același lucru!*, prin mâini ridicate a revoltă, ridicarea nemulțumită/revoltată a privirii, nase ostentative, obiecte „scăpate” din mână etc.

(3) *Cu ce scop se plasează în ipostaza de interlocutor în respectiva situație de comunicare?* Față de ipostaza locutorială, caracterizată prin „comunic pentru a...”, cea interlocutorială poate fi prezentată prin variabilele lui „ascult pentru a...”<sup>60</sup>; astfel, interlocutorul ascultă pentru că:

<sup>60</sup> Vezi și T.K. Gamble & M. Gamble, *apud* Pânișoară, 2004, p. 129; Cameron, 2006, pp. 96-98; Pânișoară, 2004, p. 128; Ilica, 2003, pp. 115-116; Stoica-Constantin, 1996b, p. 34 etc.



- dorește să se informeze;
- dorește să-l cunoască pe locutor;
- dorește să-și dea seama de măsura în care locutorul se implică în actul comunicativ respectiv;
- dorește să găsească soluțiile unei situații conflictuale;
- dorește să aibă puncte de plecare pentru prezentarea/dezvoltarea propriilor idei;
- dorește să se raporteze critic la ceea ce spune locutorul;
- dorește să construiască/să mențină o anumită relație cu locutorul;
- dorește să se amuze/distreze etc.

(4) *Ce receptează/decodează interlocutorul?* Mesajul verbal, nonverbal și paraverbal transmis de către locutor, informațiile, stările comunicate exteriorizate de către acesta, voluntar și/sau involuntar. Mesajul explicit și, în condiții optime, pe cel implicit – mesajul „spus” și pe cel „ne-spus” (vezi *supra*).

(5) *Ce tehnici/instrumente folosește interlocutorul în decodare?* În principiu, asocierile între indicatorii verbali, nonverbali și paraverbali actualizați în cadrul actului comunicativ și posibilele „traduceri” contextuale ale acestora. Într-un plan mai general, plasarea în ipostaza de interlocutor și, implicit, practica ascultării presupun un demers gradat. Se distinge, în acest sens, în literatura de specialitate, patru etape ale unui model al ascultării (cf. Raymond S. Ross și Mark G. Ross, *apud* Pânișoară, 2004, pp. 125-130):

- *senzația* – rezultat al acțiunii analizatorilor (auditiv, vizual, olfactiv etc.) – Pânișoară, 2004, p. 125: interlocutorul aude<sup>61</sup> mesajul, vede gesturile/mimica locutorului, percepe corect sau distorsionat (din cauze fizice/psihice/contextuale etc.) tonul, intonația etc., este sau nu deranjat de zgomotul de fond/de factorii perturbatori, în general etc.; toate acestea influențează modul în care interlocutorul percepe/receptează mesajul;

<sup>61</sup> Pentru distincția între: „a auzi”, „a asculta”, respectiv, „a audia”, vezi Ezechil, 2002, p. 57; Borg, 2010, pp. 114-115 etc.

- *interpretarea* – implicând „atribuirea unui înțeles la ceea ce am ascultat” (Pânișoară, 2004, p. 126) – etapă corespunzătoare celei de decodare a mesajului (prin valorificarea codului cunoscut de către interlocutor și a raportării acestuia la cel folosit de către locutor în construirea mesajului) și, într-o anumită măsură, celei de interpretare a acestuia în accepțiunea clasică;

NOTĂ. Pot apărea, în această etapă, disfuncții generate de:

- (a) tema prea comună/banală sau, dimpotrivă, prea complicată/greoaie a mesajului/discursului (inadecvarea acestuia la interesele și la particularitățile de decodare ale interlocutorului) – de exemplu, o prezentare cu idei simpliste la facultate sau una cu idei greoaie, cu multe neologisme etc. – la ciclul primar sau la grădiniță; efectul: interlocutorul nu mai ascultă/nu mai urmărește locutorul, gândindu-se că nu are nimic de câștigat din prezentarea acestuia;
- (b) raportarea excesiv de critică la locutor (interlocutorul nu-l mai ascultă eficient, activ, pe locutor, fiind preocupat să-i găsească greșeli de orice tip);
- (c) actualizarea unor prejudecăți, stereotipuri negative – interlocutorul a pus, în contexte anterioare, o etichetă negativă locutorului și nu se așteaptă să spună nimic interesant acum; așadar, „ascultă” prin această grilă; de fapt, nu ascultă realmente;
- (d) formularea de concluzii pripite, înainte ca locutorul să-și fi încheiat mesajul; raportându-ne fragmentar la mesajul locutorului, concluziile pot fi eronate; în plus, dacă reacția devine și verbală, întreruperea poate distorsiona traiectoria inițială dorită de locutor;
- (e) raportarea la elemente perturbatoare de ordin contextual (zgomotul produs de o mașină, intrarea în sală a unui coleg, ieșirea din sală a unui coleg, un pix scăpat jos etc.);
- (f) mimarea ascultării – interlocutorul se gândește la altceva, dar mimează atenția etc.

- *comprehensiunea/înțelegerea* – implică o raportare critică/evaluativă față de ceea ce a transmis locutorul. Ralph Nichols (*apud* Pânișoară, 2004, p. 128) include, printre factorii care influențează înțelegerea: inteligența, nivelul vocabularului, abilitatea de a face asocieri, de a surprinde ideile centrale, cuvintele-cheie etc..



capacitatea de concentrare, interesul față de subiect, confortul fizic și psihic, admirația față de locutor etc.;

- **răspunsul** – condiționat de existența scopurilor prezentate *supra* (ascult pentru a...) – presupune acțiuni de tipul parafrazăre, repetare, formulare de întrebări, feedback nonverbal, rezonare cu sentimentele/trăirile locutorului etc.

Acestora li se poate adăuga, din teoria rogersiană (după Peretti, Legrand, Boniface, 2001, pp. 323-325), necesitatea actualizării unui comportament de *comprehensiune*, presupunând:

- **ecou** – concretizat în manifestări verbale de tipul: *Aa; Da; Corect, Exact; Evident; Înțeleg...; V-am auzit; Vă urmăresc; N-am înțeles ultimul cuvânt, repetați, vă rog!* etc.;
- **reflecție** – manifestată prin sintagme precum: *V-ați schimbat la față. Se vede că aveți emoții; V-ați înroșit la față; Ați strâns pumnii* etc.;
- **reverberare** – realizată prin reacții verbale de tipul: *La început ați spus că...; Credeți că...; Cred că...; M-a surprins faptul că...* etc.

Practic, ipostaza interlocutorială se concretizează, în plan acțional, în succesiunea: **percep – decodez/ajung la sens – înțeleg/evaluez mă raportează critic la – răspund/reacționez/dau feedback.**

(6) **Dă interlocutorul feedback locutorului? Sub ce formă? Cu ce instrumente?** Interlocutorul poate alege să dea sau nu feedback verbal, nonverbal, paraverbal locutorului (deși și absența feedback-ului explicit se constituie, în realitate, tot într-o formă de feedback) și, în cazul plăcerii în ipostaza ascultătorului activ<sup>62</sup>, poate solicita *complezări, explicații, lămuriri*, poate încuraja sau nu locutorul să-și dezvolte ideea, poate fi empatic, înțelegător, suportiv sau, dimpotrivă, să poată manifesta rezervele/dezacordul față de cele comunicate de

<sup>62</sup> Care se manifestă prin: (1) non-evaluare; (2) non-interpretare; (3) non-conștientare; (4) non-înțelegere sistematică; întrebări deschise; (5) *comprehensiune; reformulare* (Arlow, 2002, p. 50).

către locutor, poate reformula<sup>63</sup>, rezuma ceea ce a receptat etc. – vezi, în acest sens, etapa *răspunsului* și concretizările comportamentului de *comprehensiune*, prezentate *supra*, respectiv diferențele manifestări verbale, nonverbale și paraverbale ale comportamentului interlocutorului și „traducerea” acestora – Tabelele nr. 11-13.

Tabelul nr. 11. Manifestări verbale<sup>64</sup> ale comportamentului interlocutorului și „traducerea” acestora

Unități/structuri verbale	„Traducere”
<i>Te ascult.../Ce s-a întâmplat?</i>	Interlocutorul este deschis comunicării, se arată interesat de ceea ce are de spus locutorul.
<i>Da./Înțeleg./Sigur./Da, da, da./Așa...</i> <sup>65</sup>	Interlocutorul, în ipostaza sa activă (nu simulată), este atent la actual comunicativ al locutorului și îi confirmă acestuia că își poate continua intervenția.
<i>Zău!/Nu mai spune!/Fugi de-aici!</i>	Interlocutorul își exprimă neîncrederea în sursele locutorului.
<i>Aaa.../Aha.../Wow...</i>	Interlocutorul își manifestă surpriza

<sup>63</sup> Pentru diferitele tipuri de reformulări – reformularea-reflecție; reformularea-sinteză; reformularea prin inversarea raporturilor figură-fond; reformularea-clarificare; reformularea paralimbajului – vezi: Rogers, apud Mucchielli, 2005, pp. 234-235.

<sup>64</sup> Cf. Mazilu, 2010, p. 125; Watzke-Ort, 2009, pp. 39-41; Fink, 2003, pp. 70-71; Chiru, 2003, pp. 50-51; Albu, 2003, pp. 160-161; Hăndărescu, 2007, p. 154, pp. 157-159; Șerbănescu, 2007, pp. 76-77; Vasilescu, 2007, pp. 21-24, 40-41; Pease & Garner, 2007, p. 63, pp. 68-69; Cameron, 2000, p. 90, p. 113, pp. 118-126; Dascălu Jinga, 2006, pp. 74-104; Nădejde, 2004, pp. 41-44; Faber & Mazlish, 2002; Popescu, 1998, pp. 129-132 etc.

<sup>65</sup> Astfel de manifestări ale interlocutorului sunt incluse, în literatura de specialitate, în clasa așa-numitelor „semnale de recepție”, sau „back channels” – cu concretizări, după cum se va vedea în Tabelul nr. 12, și la nivel nonverbal (cf. Mazilu, 2010, p. 125; Vasilescu, 2007, pp. 15-16; Dascălu Jinga, 2006, pp. 74-104 etc.).



Unități/structuri verbale	„Traducere”
	la receptarea mesajului locutorului.
<i>Care este părerea ta de fapt? Cum vezi ai lucrurile?</i>	Interlocutorul este interesat de opinia locutorului, nu de informații transmise impersonal, neutru.
<i>Cum? Ce ai spus? Ce serie are? Repetă te rog, ce ai spus, nu te-am auzit bine din cauza zgomotului.</i>	Interlocutorul semnalează faptul că eu apărut disfuncții în receptarea mesajului și dorește repetarea unora dintre componentele acestuia.
<i>Ce înseamnă? Ce înțelegi prin...? Ce vrei să spui cu...? La ce te referi când spui că...? Nu știu dacă am înțeles foarte bine ce ai spus... Explică-mi, te rog...</i>	Interlocutorul dorește să înțeleagă mesajul transmis de locutor și îi dă feedback acestuia în sensul necesității unor clarificări (inclusiv la nivelul codului folosit).
<i>Cu alte cuvinte... Ce vrei să spui de fapt este că... Deci ce spui tu este că... Ați spus că..., aceasta înseamnă...</i>	Interlocutorul dorește să verifice dacă/să-și confirme că a decodat corect mesajul locutorului.
<i>Ce-ai simțit atunci? Ce simți acum când te gândești la...? Cum ai reactionat când...?</i>	Interlocutorul dorește ca sentimentele locutorului să fie formulate explicit.
<i>Ce încerci să-mi spui?</i>	Interlocutorul dorește ca mesajul locutorului să fie formulat explicit.
<i>Să ne întoarcem la subiectul nostru.../Să ne întoarcem la oile noastre...</i>	Interlocutorul dorește ca locutorul să înceteze digresiunile/divagațiile.
<i>N-ai vrea să discutăm despre altceva?/Vă deranjează dacă schimbăm subiectul?</i>	Interlocutorul simte disconfort din cauza subiectului abordat în actul comunicativ respectiv și semnalează locutorului acest lucru.
<i>Îți înțeleg starea/supărarea.../Ești bine?/Ești supărat?/Simt o oarecare iritare în vocea ta...</i>	Interlocutorul se raportează la sentimentele locutorului.
<i>Este părerea ta, o respect.../Înțeleg punctul tău de vedere...</i>	Interlocutorul se raportează la opiniile locutorului.
<i>La început ai spus că..., iar acum.../Pe de o parte spui că...,</i>	Interlocutorul „rearticulează” mesajul locutorului în cazul sesizării unei

Unități/structuri verbale	„Traducere”
<i>iar pe de altă parte susții că...</i>	contradicții.
<i>Te-ai înroșit la față... Te simți bine, este prea cald aici?</i>	Interlocutorul se raportează la indicatorii nonverbal ai comportamentului comunicativ al locutorului.
<i>Care este cel mai important lucru pentru tine?/Ce contează cel mai mult pentru tine, din toate astea?</i>	Interlocutorul dorește ca locutorul să-și centreze mesajul pe elementele pe care le consideră el ca fiind mai relevante/importante.
<i>Tu ai spus în general, în ceea ce te privește cum este?</i>	Interlocutorul încearcă să-l direcționeze pe locutor dinspre general spre particular.
<i>Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?/Ce zici dacă...?</i>	Interlocutorul încearcă să-i ofere locutorului posibilitatea de a opera o modificare de perspectivă în mesajul său.
<i>Am impresia că.../Cred că.../Mi se pare că...</i>	Interlocutorul dă feedback locutorului, dar îl relativizează, dându-i posibilitatea locutorului să-și nuanțeze/redimensioneze mesajul, dacă este cazul.
<i>Îmi sună foarte cunoscut/Asta îmi amintește de.../Chiar mă gândeam că...</i>	Interlocutorul raportează mesajul locutorului la experiențe proprii – eventual, comune cu locutorul.

etc.



Tabelul nr. 12. Manifestări nonverbale<sup>66</sup> ale comportamentului interlocutorului și „traducerea” acestora

Manifestări nonverbale	„Traducere”
mișcare afirmativă a capului, zâmbet încurajator/de confirmare, coborârea pleoapelor	Interlocutorul confirmă mesajul locutorului, își exprimă acordul <sup>67</sup> cu acesta.
privire atentă către locutor, zâmbet, poziție relaxată pe scaun	Interlocutorul își manifestă interesul față de actul comunicativ al locutorului și față de persoana acestuia.
privire întrebătoare	Interlocutorul solicită clarificări de la locutor.
privire meditativă	Interlocutorul se gândește la implicațiile mesajului receptat, neoferind încă un feedback explicit privind acordul sau dezacordul cu locutorul.
gest rotativ cu mâna	Interlocutorul solicită continuarea intervenției comunicative a locutorului.
capul ținut drept	Interlocutorul se arată neutru față de informațiile vehiculate în cadrul actului comunicativ.
capul aplecat într-o parte	Interlocutorul este interesat de

<sup>66</sup> Cf. Borg, 2010, p. 102, pp. 141-142, pp. 145-150; Mazilu, 2010, p. 125; Vasilescu, 2010, pp. 206-209; Ivan, 2009, pp. 85-89; Cabana, 2008, pp. 91-149; Fine, 2008, p. 68; Manes, 2008, pp. 119-120; Vasilescu, 2007, pp. 15-16; Turchet, 2005, pp. 120-129; Roco, 2004, pp. 89-90; Puiu, 2001, pp. 70-71; Mucchielli, 2000, p. 271; Ghiga, 1999, pp. 154-170; Birkenbihl, 1998, pp. 169-174; Popescu, 1998, pp. 129-132; Grant & Grant Hennings, 1977, p. 58 etc.

<sup>67</sup> Borg (2010, p. 116) diferențiază cinci mișcări ale capului ca tipuri de aprobări: mișcarea aprobatoare a capului ca semn de încurajare (*Da, e fascinant!*), de confirmare (*Da, continuă să ascult!*), de înțelegere (*Da, înțeleg ce vrei să spui*), ca semn factual (*Da, e corect!*), ca semn al acordului (*Da, așa voi face!*).

Manifestări nonverbale	„Traducere”
	mesajul locutorului.
semnul ok	Interlocutorul este de acord cu locutorul, îl încurajează în continuarea actului comunicativ.
mimică veselă/tristă/iritată/nemulțumită	Interlocutorul dă feedback locutorului, exteriorizându-și starea generată de receptarea mesajului.
privire caldă	Interlocutorul empatizează cu sentimentele frumoase transmise de către locutor sau este emoționat de mesajul acestuia.
gest de atingere a urechii	Interlocutorul este deranjat de ceea ce aude.
buzele strânse	Interlocutorul nu este de acord cu ceea ce spune locutorul.
sprâncenele ridicate	Interlocutorul este uimit de cele comunicate de locutor sau chiar nu este de acord cu acesta.
gest de roadere a unghiilor, jocul cu un pix/cu ochelarii	Interlocutorul simte o stare de disconfort, de frustrare.
degetul arătător <sup>68</sup> ridicat	Interlocutorul îl atenționează pe locutor în cazul unei erori/contradicții din mesajul transmis de către acesta.
privire pe deasupra ochelarilor, scoaterea ochelarilor, degetul arătător îndoit plasat la baza nasului	Interlocutorul manifestă o atitudine evaluativă față de locutor și mesajul transmis de acesta.
privire în gol, picioarele încrucișate	Interlocutorul nu este interesat de actul comunicativ, se plictisește.

<sup>68</sup> A se vedea, în acest sens, „inconștientul degetelor”: degetul mare, semnul deschiderii; arătătorul, degetul autorității; mijlociul, degetul creativității; inelarul, degetul relației; degetul mic, degetul armoniei (Turchet, 2005, pp. 62-66).



Category	Findings
General Health	Good, no significant changes noted.
Specific Findings	Minor changes in blood pressure and cholesterol levels.

22

$\frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$

Comportamentul participantului	„Traducere”
Interlocutorul dorește să înțeleagă mesajul și să răspundă adecvat la el.	Interlocutorul dorește ca interlocrul să-și completeze necesarele mesaje.
Interlocutorul dă feedback.	Interlocutorul dă feedback.
Interlocutorul surprinde, nemulțumire, neîncredere etc.	Interlocutorul surprinde, nemulțumire, neîncredere etc.
Interlocutorul îl atenționează pe interlocr în privința unei erori în formularea mesajului sau în privința depășirii timpului alocat.	Interlocutorul îl atenționează pe interlocr în privința unei erori în formularea mesajului sau în privința depășirii timpului alocat.
Interlocutorul dorește să intervină în actul comunicativ, având ceva de adăugat.	Interlocutorul dorește să intervină în actul comunicativ, având ceva de adăugat.
Interlocutorul nu vrea să intervină în actul comunicativ.	Interlocutorul nu vrea să intervină în actul comunicativ.
Interlocutorul este amuzat de mesajul recepțiat sau uimit de acesta.	Interlocutorul este amuzat de mesajul recepțiat sau uimit de acesta.
Interlocutorul dorește să-și confirme înțelegerea mesajului.	Interlocutorul dorește să-și confirme înțelegerea mesajului.

<sup>40</sup> Cf. *Manzoni*, 2009, pp. 127-133, *Manzoni*, 2009, pp. 21-24, Mucchielli, 2006, pp. 200-204, *Bianchini*, 1999, pp. 198-199, Rădulescu, 1985, pp. 151-152 etc.

1. <b>Introducere</b>	Am realizat acest proiect în scopul de a prezenta și analiza impactul schimbărilor climatice asupra mediului și societății.
2. <b>Obiective</b>	Obiectivele acestui proiect sunt:
3. <b>Metodologie</b>	Am utilizat următoarele metode de cercetare:
4. <b>Rezultate</b>	Rezultatele obținute sunt:
5. <b>Concluzii</b>	Concluziile acestui proiect sunt:



(7) Cum se raportează la ipostaza de interlocutor, respectiv la cea de locutor? Interlocutorul își poate asuma rolul de adresat, încurajând comportamentul cooperant al interlocutorului, sau dimpotrivă, își poate manifesta disprețul față de acesta, folosind cuvântul, de a interveni sau, de pildă, să-l interzică să participe la comunicativ. Aceste intenții de manipulare a interlocutorului, în cadrul actului comunicativ, se manifestă prin diferite mijlocuri de expresie.

- mărci ale intenției de a interveni în discuție, precum: fața, deschiderea urechii și privirea (Călin, 2006, p. 97), mișcări ridicate, degetul arătător ridicat (Olga, 2004, pp. 134-170); structuri verbale de tipul *Am permis...* și *Am văzut...* (Călin, 2006, pp. 206-209; pentru rolul acestor interjecții, vezi Dascălu Junga, 2006, pp. 104-134);
- mărci ale suportului acordat: încutarea, înclinarea capului, intenția de a interveni în discuție, înclinarea capului, semnul ok, sintagme verbale de tipul *Parcilor de discurs* / *Corect*, *Firește* etc. (pentru „interjecțiile suportive”, vezi Dascălu Junga, 2006, p. 130).



- mări ale evitării intervenirii în actul comunicativ: mișcare afirmativă din cap, zâmbet scurt, brațe încrucișate, evitarea privirii locutorului (care l-ar putea invita astfel pe interlocutor să preia cuvântul), degetul la buze, mâna la gură, manifestări verbale lapidare de tipul *hmm*, *da* etc. (Collett, 2005, pp. 88-107) etc.

Ca și în cazul instanței locutoriale, și cea interlocutorială poate fi „exersată” în sensul optimizării plasării unei anumite persoane în ipostaza de ascultător atent, activ. Pot fi valorificate, în acest sens, *exerciții și jocuri* de tipul:

- *Ghemul comunicării*<sup>70</sup> – un ghem este aruncat de la un participant la altul; cel care aruncă ghemul trebuie să spună ceva despre sine; cel care-l primește trebuie să adreseze o întrebare participantului anterior prin raportare la ceea ce a spus despre sine;
- *exercițiu de ascultare*<sup>71</sup>: participanții stau cu ochii închiși; conducătorul jocului face un zgomot (bătaie din palme, chițcăit, tuse, râs zgomotos etc.), pe care fiecare participant, succesiv, trebuie să-l imite;
- *exercițiu de ascultare și redare*<sup>72</sup>: locutorul 1 transmite interlocutorului un mesaj într-o limbă inventată; interlocutorul îl „traduce”, pentru ceilalți participanți, în limba română; ulterior se compară cu ceea ce a dorit să transmită locutorul 1;
- *exercițiu de decodare nonverbală* – de exemplu, a unui film lipsit de coloana sonoră<sup>73</sup>; ulterior, se compară mesajul excerptat din prima variantă a filmului cu cel reperabil în varianta completă a filmului;

<sup>70</sup> Fine, 2008, p. 79.

<sup>71</sup> Munteanu, 2005, p. 139.

<sup>72</sup> După Munteanu, 2005, pp. 141-142.

<sup>73</sup> După Roco, 2004, p. 91.

- *Spate în spate*<sup>74</sup> – partenerii se privesc timp de un minut, apoi trebuie să se așeze spate în spate și fiecare dintre ei să-și amintească detalii din vestimentația celuilalt, ulterior se compară răspunsurile cu realitatea;
- *exerciții de mobilitate a feței*<sup>75</sup>: clipirea cu ambii ochi simultan; clipirea alternativă, cu ochiul stâng/drept; umflarea obrazilor și dezumflarea prin lovire; suptul obrazilor etc.;
- *Fără cuvinte* – un participant se gândește la un număr și îl comunică partenerului doar prin mișcări ale capului<sup>76</sup>;
- *Doar sunete*<sup>77</sup> – varianta (1): participanții trebuie să se așeze în poziția sugerată de un sunet pe care îl aud la un moment dat, dintr-o înregistrare; varianta (2): participanții ascultă cu ochii închiși sunetele care se aud în jurul lor (în sală, pe coridor, afară etc.), apoi deschid ochii, spun sunetele pe care le-au sesizat și discută despre ele (cine a mai auzit un anumit sunet, de unde provine sunetul, ce mesaj poate transmite, cu ce poate fi asociat – ca obiect/cuvânt etc.);
- *Scaunul fierbinte*<sup>78</sup> – aceeași persoană își asumă, succesiv, rolul de vorbitor și pe cel de interlocutor într-o situație de comunicare dată sau la alegere;
- *Telefon vs. „videofon”* – se simulează, pe rând, o conversație la telefon (evident, fără ca locutorul și interlocutorul să se poată vedea unul pe altul) și o conversație la „videofon” (fără Messenger, Skype etc. – cu funcție video activată), presupunând coroborarea mesajului verbal propriu-zis cu cel nonverbal;
- *exerciții de completare a unor conversații lacunare* – cu răspunsuri care să denote, din partea interlocutorului, suport, înțelegere evaluativă/critică, înțelegere, revoltă, simpatie, compasiune<sup>79</sup> etc.

<sup>74</sup> După Maley & Duff, 1991; Birkenbihl, 1998, pp. 235-236.  
Ibidem, 2010, p. 91.

<sup>75</sup> Tobolcea & Karner-Hupuleac, 2010, p. 91.

<sup>76</sup> După Maley & Duff, 1991.

77 Dupa Maley & Duff, 1991.

<sup>78</sup> Birkenbihl, 1998, pp. 251-253.

<sup>79</sup> Vezi Cojocaru, 2007, pp. 52-65 etc.



## Partea a III-a

### Tehnici teatrale valorificabile în comunicare

Este fiecare actor în spectacolul propriei vieți și, particularizând, în spectacolul comunicării? Este actor profesorul care „își intră în rol” atunci când intră în sala de clasă? Este actor elevul care-l interpretează pe Prâslea sau care are rolul de sufleur? Este întotdeauna adevărat actor cel care-și face din aceasta o meserie?

Desigur, răspunsurile sunt relative și contextualizate în cazul fiecăreia dintre întrebările de mai sus...

Dacă „lumea e o scenă”, atunci noi suntem actori, însă, pe de altă parte, ca ființe sociale, diferențiem rolul asumat în vari contexte de masca ce presupune disimulare (vezi și *supra*, I.1.4.).

Profesorul își asumă acest rol și, în plus, își regizează propriul „spectacol” didactic; pe de altă parte, nu puțini profesori pun pe primul loc caracterul profund uman al relaționării lor cu elevii, dincolo de caracterul mai mult sau mai puțin construit al „rolului”. „Actorul” iese la iveală, cu precădere în primele cicluri de învățământ, în secvențele în care profesorul realizează în fața elevilor lectura sau recitarea model/expresivă a unui text literar (deși, în unele cazuri, destul de frecvente în ultimul timp, se preferă înregistrările textelor respective în lectura unor actori sau chiar a autorilor), respectiv în etapele premergătoare momentelor de sărbătoare, marcate de obicei prin serbări care conțin, în program, dramatizări, puneri în scenă ale unor piese de teatru pentru copii etc. În situațiile comune de comunicare didactică/educațională, profesorul alege, de cele mai multe ori, să rămână cu „rolul” asumat (în detrimentul măștii) – atitudine care se constituie, de altfel, într-un atu al relaționării și comunicării autentice cu elevii/cu părinții acestora etc.



Elevul poate deveni actor sau, cel puțin, poate exersa tehnicile actoricești atât în exerciții/jocuri centrate pe anumite componente ale inițierii în această artă, cât și în pregătirea și derularea unor spectacole de teatru corespunzătoare vârstei. Pe de altă parte, poate mai importantă este exersarea ipostazei de spectator avizat al unei reprezentații teatrale, respectiv a celei de „comunicator” (în varii contexte) înzestrat cu diferite tehnici teatrale care-i pot optimiza demersul comunicativ.

Finalmente, actorul adevărat este nu cel care și-a ales ca profesie actoria, ci cel care o trăiește intens, prin fiecare replică, prin fiecare rol, prin fiecare spectacol jucat și re-jucat. Aceasta nu excude tehnica și exersarea ei, însă impune trăirea, comunicarea artistică/teatrală ca formă de împărtășire, de comuniune și de interacțiune cu publicul, cu dramaturgul, cu regizorul, cu întreaga echipă de teatru.

NOTĂ JUSTIFICATIVĂ: „E atâta trebuincioasă pe lume *Arta reprezentației* că, pentru a fi un om desăvârșit învățat, o socotesc una din lucrările cele mai însemnate. N-o spun doar pentru plăcerea de a juca pe scenă, ci pentru a ști prin rostire, gest și acțiuni să exprimăm simțămintele sufletului pentru cine le dă ascultare, prin farmec și pricepere, căci exprimarea prin viu grai are mare putere de convingere. Ca atare, vedem că și oratorii și profesorii de științe și arte liberale, și membrii Academiei și ambasadorii și căpeteniile militare, și predicatorii au mare nevoie de această artă pentru a convinge, a exprima, a stârni, a descrie, a îndemna, a însufleși, a îndrepta și a ști să-și atragă sufletele ascultătorilor lor” (Perrucci, 1982, p. 30).

După cum s-a văzut atât din titlul acestei secțiuni a lucrării, cât și din răspunsurile schițate având ca premisă întrebările inițiale, limita nu este tehnica actoricească, ci tehnica teatrală, care și-o subordonează pe prima. De aici și direcțiile de analiză și dezvoltare pe care atât locutorul, cât și interlocutorul implicați într-o situație de comunicare, în general, respectiv într-o situație de comunicare teatrală, în particular, trebuie să le aibă în vedere:

- observarea diferitelor tipuri de comunicare teatrală și a valențelor contextuale ale actelor comunicative subsumate acestora;
- identificarea particularităților acestora, cu accent pe elementele limbajului teatral;
- decodarea și interpretarea, contextualizată, a indicatorilor verbali, nonverbali și paraverbali reperabili în spectacolul de teatru ca act de comunicare;
- exersarea folosirii tehnicilor teatrale valorificabile în anumite contexte comunicative (comune sau subordonate lumii teatrale);
- actualizarea, adaptată, a anumitor tehnici teatrale în situații de comunicare date sau (re)create.

### III.1. Tehnici ale instanței locutoriale reperabile în comunicare/comunicarea-teatru

Instanța locutorială este reprezentată, în comunicarea interpersonală și în cea didactică/educațională, prin „comunicator” – cel care construiește și transmite un mesaj interlocutorului interlocutorilor, într-un anumit context comunicativ; în această ipostază, locutorul poate actualiza tehnici teatrale subsumate, cu precădere, poziției dramaturgului și a regizorului (în condițiile în care locutorul poate lucra la proiecția, construcția și derularea actului său comunicativ), respectiv poziției actorului (prin prisma exersării valențelor verbale, nonverbale și paraverbale ale transmiterii mesajului – vezi, de exemplu, dicția, intonația, intensitatea vocii, gestică, mimica, lexicul etc. – toate, condiții ale optimizării demersului său comunicativ către interlocutor, care percepe, decodază și interpretează, în principiu, întregul).

În comunicarea-teatru<sup>1</sup>, instanța locutorială este concretizată în fiecare dintre ipostazele implicate de actul artistic, de la dramaturg

<sup>1</sup> Asocierea comunicării didactice/educaționale cu cea teatrală nu este întâmplătoare, având în vedere realele valori/funcții educative ale teatrului în spațiul educațional; relevante sunt, în acest sens, funcțiile teatrului ca



central moral al actului comunicativ artistic) sau narator (autorul textului epic alături de originea unei dramatizări), până la regizor, actor-părușar, luminiș, mașinist, suflor etc. Fiecare dintre ei comunică, la un moment dat, din ipostaza de locutor, în demersul comunicativ artistic: fiecare contribuie, prin rolul asumat, la realizarea spectacolului ca produs final destinat interlocutorului-public/spectator; pe de altă parte, în cadrul echipei de teatru, fiecare devine locutor, într-o situație de comunicare, față de celelalte instanțe individuale: dramaturgul față de regizor, regizorul față de actori și invers, regizorul față de mașinist/luminiș etc. și invers, actorul, față de actorul<sub>2</sub> etc. Se poate vorbi, așadar, pentru comunicarea-teatru, despre o instanță interpersonală comunicativă – sumă și, în același timp, interacțiune a instanțelor comunicative individuale enumerate anterior.

În ambele tipuri de contexte comunicative (1. comunicare, în general, aici cu accepțiunile: interpersonală, respectiv didactică/edu-

cațională terapeutică): 1. funcția de comunicare – recrează o bază psihologică care să favorizeze adaptarea socială; 2. funcția de reglare – ameliorează dezechilibrul și reface homeostazia (prin catharsis); 3. funcția expresivă – oferă copililor posibilitatea de a conferi mesajului trăirile lor afective; 4. funcția permissivă – copilul este influențat pozitiv în timpul participării la activitate; 5. funcția de comprehensiune simpatetică – copilul înțelege trăirile părintelui, poate face schimb de sentimente prin intermediul relației (fără să perceapă că schimbul se realizează direct); 6. funcția de creație și creație – „produsul” artistic este unic și nereproducibil, pentru expresia personalității copilului; 7. alte avantaje pe care le creează teatrul se realizează în mod liber, fără constrângerea copilului; teatrul creează, nu compune copii; creează prilej de lucru în echipă; îi oferă copilului ocazia de învățare bazată pe joc; creează ocazia de reglare a comportamentului copilului (în public), diminuează timiditatea, frânează „comportamentul rebel” (Cărbăreanu & Mihailovici, 2002, pp. 8-9). De asemenea, teatrul teatral este o sursă eficientă în activități centrate pe dezvoltarea unei percepții de relaționare, înțelegerea unor noi noțiuni, din domeniul științelor, științele comunicării didactice; antrenarea în lucru a copilului în activități culturale, civice și religioase; achiziția de cunoștințe în domeniul „culturii populare” (Cărbăreanu, 2006b, p. 18).

cațională; 2. comunicare-teatru) sunt reperabile și necesară exersarea diverse tehnici comunicative verbale, nonverbale și paraverbale, care vor fi prezentate în continuare din perspectiva utilității lor pentru locutorul comun (parte a spectacolului comunicativ cotidian – în general sau în particular), respectiv pentru cel specializat (parte a spectacolului de teatru), plecând de la premisa că exersarea acestor tehnici poate optimiza orice act comunicativ, îmbogățindu-l în precizie, claritate și, nu în ultimul rând, în expresivitate. De altfel, ceea ce privește ultima caracteristică a actului comunicativ, expresivitatea, se poate considera că teatrul reprezintă o formă de comunicare expresivă în limitele personajului/măști, pe când comunicarea interpersonală și comunicarea didactică/educatională reprezintă forme de comunicare expresivă în limitele rolului (de coleg, de părinte, de profesor, de partener într-un joc etc.), respectiv forme de reflecție a caracteristicilor locutorului (deschidere către comunicare, în general, deschidere către interlocutor, către subiectul de discuție, posibilități, competențe individuale de comunicare – ticuri, caracteristici la nivel paraverbal, nonverbal etc.).

### III.1.1. Tehnici teatrale verbale

Ansamblul tehnicilor teatrale verbale își subordonează, pe de o parte, manifestări verbale concrete ale locutorului în cadrul actului comunicativ și, pe de altă parte, exercitiile necesare optimizării acestor manifestări. Ambele tipuri de elemente tehnice vor fi exemplificate în continuare:

- exerciții de dramatizare<sup>2</sup> – de transformare a unui text epic sau a mai multor texte epice subsumate aceluiași temă într-un text

<sup>2</sup> Pentru referiri la compoziția dramatizărilor, la regulile scenice, anamneze etc., vezi Gherghina, 2005, pp. 29-32. Vezi, de asemenea, exemple de texte care pot fi dramatizate (Gherghina, 2005, p. 30) și criteriile necesare în alegerea grupajelor de dialoguri: texte dense în idei valoroase, texte dense în acțiune, texte care pot fi expresive scene, cu valoare literară efectivă, cu personaje pe măsura posibilităților interpretative ale elevilor (Pătrașcu,



având caracteristicile celui dramatic, destinat reprezentării scenice; de cele mai multe ori, dramatizarea unui text epic necesită valorificarea unor „acțiuni-pretext” care să permită diminuarea timpului dramatic într-un timp scenic realist pentru o piesă de teatru: vezi, de exemplu, „acțiuni-pretext” precum: „visul [...]”; povestea: narată sau lecturată; [...] povestitorul (întrupat de o persoană-actor sau de o păpușă-actor) leagă momentele între ele, marcând trecerea timpului, schimbarea locului sau întâmplări din viața personajului; «teatrul în teatru» [...]; călătoria [...]; confuzia: unor personaje, povești/piese, a unor situații ușor de recunoscut de către spectator, pot genera spectacole centrate nu pe text, ci pe o anumită tematică. [...]; vizitarea unui muzeu, unor galerii de artă sau magazine de teatru în care exponatele se animă, cercetarea unui pod cu vechituri, privitul unui album cu fotografii etc.” (Ciobotaru, 2006a, pp. 168-169);

- jocuri de rol – implicând construirea, de către participanți, a replicilor corespunzătoare rolurilor indicate sau asumate prin raportare la o anumită situație de comunicare: *Interviu cu profesorul preferat, În vizită la cel mai bun prieten, În vacanța de Crăciun* etc.;
- exerciții de improvizație: unul sau doi participanți trebuie să simuleze un act comunicativ având ca premisă un anumit număr de cuvinte indicate de conducătorul jocului/regizor<sup>3</sup>;
- exerciții de asociere lexical-semantică – se dă un cuvânt și fiecare participant trebuie să scrie cât mai multe cuvinte asociate cu acesta; ulterior se compară și se discută listele de cuvinte<sup>4</sup>;
- exerciții de reformulare a unor replici date, cu păstrarea sensului inițial;
- exerciții de dicție<sup>5</sup>, valorificând:

Mihu & Soare, 2005, p. 33). Pentru dramatizări propriu-zise, vezi sugestiile din finalul lucrării de față.

<sup>3</sup> După Munteanu, 2005, p. 142.

<sup>4</sup> Vezi și Vătaranu-Matei, 2010, p. 160.

- cuvinte organizate în jurul unui anumit sunet (consoană sau vocală); vezi, de exemplu, cuvintele organizate în jurul vocalei *a accentuat*: (a) cuvinte monosilabice: *a* urmat de o semivocală – *ai, au*; *a* urmat de una sau două consoane – *ai, al, am, an, ar*; *alb, arc, ard*; consoană sau grup izolat de consoane urmate de vocală sau diftong, triftong care conțin vocala *a* – *ca, la, sa, șa, ta; mea, nea, rea, zrea, prea, stea mai, pai, tai; dau, stau; beau, vreau*; *a* încadrat consonantic – *bas, bat, cad, cal, braț, calc, scad, scald* etc.; (b) cuvinte bisilabice trohaice (cu accent pe prima silabă): *apă, apă, iarbă, cadă, barbă, apăr, capăt, ceapă, faimă, creastă, oală, coadă, broască, pleoapă*; respectiv iambice (cu accent pe a doua silabă): *amar, fierar, ghețar, olar, primar, răsar, bărbat, măsea, mârgea* etc.; (c) cuvinte trisilabice: iactice (cu accent pe antepenultima silabă) – *are, albe, gratie, grație, sabie, lacrimă, fiacără, marmură, papură, alună, gaură, arbore, margine, abure, fagure, țărâșor, poroce, aripă, arșiță*; amfibrahe (cu accent pe penultima silabă) – *afară, aramă, această, atare, aproape, albastru, secară, bucată, fereastră, sprânceană, luceașor, mioură, nepotă, vioară, cărare, căldare, vâpaie, cetate, dreptate, curare, anapeste* (cu accent pe ultima silabă) – *aurar, armăsar, argintar, furnicar, împărat, turturea, gurăur*; (d) cuvinte formate din patru silabe – *luminare, bunăstare, sănătate, greutate, noutate, dimineață, căprioară*; (e) cuvinte formate din cinci silabe – *seninătate, vecinătate* etc. (Caracostea, 2000, pp. 301-317, vezi și Munteanu, 2005, p. 145);
- silabe paronime: *bra bre bri bro bru; dra dre dri dro dru, tra tre tri tro tru, fra fre fri fro fru* etc. (Héril & Mégrier, 2009, p. 27);
- cuvinte care conțin aglomerări de consoane: *alături, abstract, altfel, altcumva, amnezie, acvatic, bijbătială*.

<sup>5</sup> Vezi și exemplele din partea a II-a a lucrării de față, precum și exemple din Héril & Mégrier, 2009.



- brambureală, congruent, constant, dimprejur, dezmint, ecvestru, figurant, gurmând, ingredient, înzdrăvenesc, monstruos, membru, mlaștină etc. (Grigore, 2008, pp. 52-54);
- sintagme care conțin aglomerări de sunete sau repetări de sunete/grupuri de sunete, pronunțate într-un ritm din ce în ce mai alert: „hribi fripiți, hribi fierși, hribi prăjiți, hribi opăriți, hribi perpeliiți, hribi pripiiți, hribi îndulciți, hribi înmieriți, hribi zaharișiți, hribi acriși, hribi oșetiți, hribi sărași, hribi pasași, hribi feliași, hribi tocași” etc. (Grigore, 2008, pp. 60-63); „un cuc în nuc – doi cucii în nuc; un cuc într-un nuc; un cuc pe craca unui nuc; un cuc stă în nuc; o curcă încurcată; o curcă împiedicată; o curcă împetrită; o curcă în curte; o curcă într-o curte; o curcă o-ncurcă; o curcă și un curcan croșetează”; „un ștrumf cade buf, doi ștrumfi cad buf-buf, trei ștrumfi cad buf-buf-buf” – până la 10 (Grigore, 2008, pp. 63-98); „O pită lipită/Două pite lipite/Trei pite lipite” – până la 10 (Hérel & Mégrier, 2009, p. 27);
- frământări de limbă: „Cosașul Sașa când cosește, cât șase sași sasul cosește. Și-n sus și-n jos de casa sa, cosește sasul și-n șosea. Și șase case Sașa-și știe. – Ce șansă!... Sașa-și spuse sieși”, „o barză brează face zarvă pe-o varză” (Crișan, 2009, pp. 4-5);
- recitative-numărători: „În poiana din vâlcele/Erau șapte (...) păsărele./Una, iată, zboară./Leși și tu afară!”, „Foaie verde ghiocel/Să vină un băiețel”, „Foaie verde lămâiță/Ia să vină o fetiță”, „balomul ușor plutește/și la tine se oprește” (Radu, 2009, pp. 11-12);
- structuri versificate: „Chiț-Chiriș, pe două ghețe,/Avea două etichete: /Pe cea stângă scrie gheată, /Pe cealaltă, descheiată” (Hérel & Mégrier, 2009, p. 17) etc.;
- exerciții-joc de autoprezentare: *Eu sunt...* (locutorul se prezintă prin trăsăturile pe care le consideră cele mai importante – fizice, sufletești –, prin aspirațiile sale, prin rolurile pe care și le asumă în diferite contexte de comunicare, prin personajele preferate – cu motivarea alegerii unui anumit personaj etc.);

- *Oblectul-ființă*<sup>6</sup> – li se cere participanților să-și imagineze că un balon (sau orice alt obiect) devine ființă și să precizeze ce aude, ce vede, ce simte acesta în situația de comunicare respectivă;
- *Vreau să te cunosc mai bine.../Interogatoriul* – locutorul trebuie să adreseze interlocutorului cât mai multe întrebări (eventual, într-un ritm destul de alert), astfel încât, într-un interval de timp dat, să adune cât mai multe informații despre acesta etc.

### III.1.2. Tehnici teatrale nonverbale

Utile în comunicarea curentă și în cea teatrală, tehnicile avute în vedere aici propun o posibilă manieră de abordare a problematicii comunicării nonverbale prin și în teatru, folosind:

- exerciții de mimă<sup>7</sup> – corespunzătoare unor operații simple (a tăia o felie de pâine, a bate la ușă, a deschide geamul), unor întâmplări (locutorul a văzut pe stradă un copil care a ajutat o bătrânică să treacă strada<sup>8</sup>), unor situații de comunicare (două persoane în tren, vorbitoare de limbi diferite), unor emoții<sup>9</sup> (bucurie foarte mare, stres în timpul unui concurs/examen etc.) etc.;

<sup>6</sup> După Zbughea, Bem Neamu, Iordan & Mastan, 2010, pp. 50-52.

<sup>7</sup> Pentru beneficiile jocului de mimă la nivel personal și relațional, vezi Saussard, 2009, pp. 10-11.

<sup>8</sup> Vezi, ca exemple, și jocul *Poveste cu pași*, în care un copil primește un bilețel cu o serie de acțiuni simple, succesive, pe care trebuie să le redea doar nonverbal: „mergi, te sperii, alergi, cazi, te ridici, ajungi într-un loc unde ești în siguranță” etc. (Ciobotaru & Mihalovici, 2003, pp. 51-52), respectiv jocurile *Strada cu surprize* (copiii își imaginează că merg pe o stradă pe vreme de ploaie, ninsoare, ceață etc., întâmpinând diferite obstacole); *Măinile fermecate* (copiii intră în rolul de păpușari și prezintă o piesă de teatru folosindu-se doar de propriile mâini, care devin astfel „păpuși” în spatele unui paravan) – Ciobotaru & Mihalovici, 2002, pp. 19-20. Vezi, de asemenea, exemplele din Hérel & Mégrier, 2009.

<sup>9</sup> Vezi și Tudose, 2002, p. 39.



- exerciții de dans – pe diferite tipuri de ritm, pe diferite tipuri de muzică, cu sau fără partener, dans sincron, simetric sau asimetric etc.;
- exerciții de mișcare scenică<sup>9</sup>: exerciții de mers lent, rapid, bătrânesc, copilăresc, pe tocuri, desculț<sup>10</sup> etc.; exerciții de deplasare substituie a elementelor de decor; exerciții de manipulare a obiectelor scenice<sup>11</sup>, a elementelor de vestimentație a accesoriilor (haină îmbrăcată/scoasă, pălărie, căciulă, baston, servietă, ochelari etc.); exerciții de intrare în scenă/ieșire din scenă – în corelație cu mișcările celorlalți actori; exerciții de plasare scenică față de ceilalți actori, față de elementele de decor, față de spectatori; exersarea mersului cu o carte pe cap/cu un pahar plin cu apă în mână<sup>12</sup> etc. pe un traseu indicat etc.;
- *Unușor pimbăreț*<sup>13</sup> – un grup de participanți formează (prințându-se de mâini, de haine etc.) un uriaș care trebuie să se deplaseze dintr-un loc în altul;
- exerciții de schimbare a decorului, a efectelor luminoase<sup>14</sup> etc.;
- exerciții de mănuiere a păpușilor<sup>15</sup> de diferite tipuri, în varii contexte – în comunicarea didactică/educațională, în comunicarea

<sup>9</sup> Vezi Kowzan, 1975, pp. 188-189; Chubbuck, 2007, p. 139 etc.

<sup>10</sup> Vezi și Grotowski, 1998, pp. 70-72.

<sup>11</sup> Vezi, în acest sens, exemple de acțiuni care definesc rolul/carierea unui personaj (doctor: scrierea unei rețete, punerea sau scoaterea mănușilor chirurgicale etc.) și exemple de acțiuni care se pot desfășura în spații deschise (în parcare stația de autobuz: băutul unui suc, jucatul cu frunzele de pe jos etc.) în spații închise (într-un garaj: jucatul cu unelte, ștergerea prafului de pe mașina depozitată acolo, curățarea cutiilor depozitate acolo, folosirea aparatelor de gimnastică etc.) – Chubbuck, 2007, pp. 154-159.

<sup>12</sup> Vezi exerciții de atenție – Loghin et al., 1970, pp. 111-112.

<sup>13</sup> Inspirație după exercițiul propus în Héril & Mégrier, 2009, p. 42 pentru formarea/dezvoltarea capacității de a interacționa cu ceilalți și de a forma un grup coeziv.

<sup>14</sup> Pentru diferitele tipuri de exerciții prezentate supra, în cele trei categorii de scenă, vezi Borde-Klein, 1980, pp. 165-171; Stanislavski, 1951, p. 373; Tudor, 2002 etc.

interpersonală (când un copil sau un adult comunică, de exemplu, prin intermediul unei păpuși), în teatrul de păpuși (cu diferite tipuri de scenă) etc.;

- exerciții de râs – în hohote, reținut, sarcastic, sincer/prefăcut etc.;
- exerciții de expresie corporală: un număr redus de participanți (maximum 3-4) trebuie să se așeze în așa fel încât să sugereze „observatorilor” (-interlocutori) o anumită scenă, o anumită situație de comunicare etc. sau să reprezinte „personajele” dintr-un tablou, dintr-o fotografie etc.;
- jocuri de rol – implicând construirea, de către participanți, a rolurilor nonverbale indicate sau alese prin raportare la o anumită situație de comunicare: *În vacanță la munte, La bibliotecă, La plimbare cu rolele* etc.;
- exerciții de improvizație – locutorul arată, nonverbal, plecând de la o temă dată), că mănâncă – de exemplu, ceva foarte dulce, ceva acru, ceva amar, ceva iute etc.; sau că bea ceva foarte rece/foarte fierbinte<sup>16</sup>; sau cum se comportă într-o anumită situație pe plajă, pe vârful de munte, într-o sală de teatru, la pomică<sup>17</sup> etc.;
- exerciții de selecție a tipurilor de lumină valorificabile într-un spectacol/intr-un anumit context comunicativ, în condițiile în care, în lumea teatrului, luminile au multiple funcții: „de a delimita locul teatral/spațiul scenic”; „de a amplifica sau modifica valoarea gestului, a mișcării, a decorului, chiar de a aduce o valoarea semiologică nouă”; „de a înlocui decorul” (protecțiile – Kowzan, 1975, pp. 200-201);
- exerciții-joc de autoprezentare – prin desen, prin culoare<sup>18</sup>, prin fotografie etc.;

<sup>15</sup> În condițiile în care se vorbește despre dubla natură a actorului în teatrul de animație: „În spatele obiectului-actor se află două surse de imaginație: cea a sculptorului și cea a animatorului” (Cioabaru, 2000, p. 17).

<sup>16</sup> Vezi și Héril & Mégrier, 2009, p. 19.

<sup>17</sup> Vezi și Héril & Mégrier, 2009, pp. 17-18.

<sup>18</sup> Vezi, de exemplu, jocuri didactice precum: *Carton de vizită veselă* (copiii pot spune, cu ajutorul culorilor și al cuvintelor, cele mai frumoase lucruri



- exerciții de comunicare prin păpușile/marionetele confecționate<sup>19</sup> – în condițiile în care se dă posibilitatea locutorului să-și construiască propriul instrument de punere în scenă a unui rol (fie în comunicarea terapeutică, fie în teatru), respectiv prin obiectele „însufletește”<sup>20</sup>: o pălărie poate deveni imaginea bătrânului, o minge colorată – imaginea unui copil etc. sau printr-un singur obiect, dar cu funcții diferite<sup>21</sup>: un balon poate fi ceea ce este/o minge de volei/o sferă magică în care se citește viitorul/capul unui marșian etc.;
- exerciții de transpunere în rol – varianta (1): o persoană primește un prim rol pe care trebuie să și-l asume/să-l interpreteze folosind numai comunicarea nonverbală<sup>22</sup>; ulterior, trebuie să iasă din rolul respectiv și să intre într-un altul (indicat de către ceilalți participanți la activitate); de exemplu, un bătrân cu baston trece strada, un copil neatenț trece strada, un orb ajutat de câinele său trece strada, un domn foarte sobru trece strada, o domnișoară foarte cochetă, care dorește să atragă atenția persoanelor din jurul ei, trece strada etc.; varianta (2): i se indică persoanei rolul pe care

despre propria persoană), *Cele mai importante cinci lucruri despre mine...*; *Dacă aș fi...* (o floare, un animal, o stare a naturii etc.) – Ciobotaru, 2006b, p. 31.

<sup>19</sup> De exemplu, folosirea în activitățile cu elevii a jocului *Păpuși de carton*, care presupune confecționarea de siluete de personaje din textele cunoscute, fixarea lor pe tije și folosirea ca păpuși (Ciobotaru & Mihailovici, 2002, pp. 20-21).

<sup>20</sup> Pentru exemple de exerciții de metamorfozare a unor obiecte precum pălărie, fular, șosete, ceainice etc. în personaje, exerciții urmate de crearea și punerea în scenă a unor mici scenarii, vezi Ciobotaru, 2006c, p. 28.

<sup>21</sup> Vezi și Loghin et al., 1970, pp. 125-129.

<sup>22</sup> Vezi, în acest sens, și asocierea mișcării cu un fond muzical, printr-un exercițiu de imaginație și „de dezvoltare a empatiei” (Ciobotaru & Mihailovici, 2002, pp. 21-22) – *Imaginați-vă că sunteți flori/fluturi/urși/canguri etc. și mișcați-vă corespunzător rolului!*, respectiv jocul *Fii diferit*, în care un participant „vesel” trece prin spatele unui panou și se arată „trist” (Hérel & Mégrier, 2009, p. 88).

trebuie să-l joace: o pisică leneșă, care se întinde<sup>23</sup> sau care cade în picioare de pe pervazul geamului, un cangur care se deplasează prin salturi, un urs somnoros care caută mure, o pasăre care își ia zborul, o pasăre care se așează pe o rămunică subțire, o reverență care se ascunde repede în scorbura, o mamută jucăușă care face tumba<sup>24</sup>, o persoană care se străduiește să prindă un fluture în țânțar/o muscă/un porumbel/o găină<sup>25</sup> etc.

### III.1.3. Tehnici teatrale paraverbale

Actualizate în comunicarea interpersonală, în sens didactic/educațională (în ansamblul ei sau, particularizând, în servenție de dramatizare, în lectura/recitarea model<sup>26</sup> expresivă a unui text etc.) și în cea teatrală, tehnicile teatrale paraverbale<sup>27</sup> implică exersare din partea locutorilor de diferite vârste, de exemplu, prin:

- exerciții centrate pe jocul intensității voci<sup>28</sup> – de exemplu, replică spusă normal, apoi strigată/tipată, spusă în șoaptă, spusă în crescendo, în decrescendo etc.;
- exerciții centrate pe ritmul<sup>29</sup> vorbirii/tempo – care, prin faptul că „scurtează ori lungeste acțiunile, grăbește sau încetinește vor-

<sup>23</sup> Vezi și Grotowski, 1998, pp. 64-68.

<sup>24</sup> Desigur, în cazul unor astfel de activități se impun condiții speciale atât de sport, covoare groase, saltele etc.).

<sup>25</sup> Loghin et al., 1970, p. 143.

<sup>26</sup> Un exemplu interesant în acest sens este reprezentat de indicațiile din *Vraca*, 1957, pp. 39-41, pentru recitarea expresivă a flautului *Spruce*, de Marcel Breslașu. Vezi, de asemenea, sugestiile privind tratarea textului în versuri, din Loghin et al., 1970, p. 242.

<sup>27</sup> Vezi, în acest sens, elemente procedurale ale limbajului dramatic (cf. Larthomas, 1980, pp. 50-80): intonația, melodia și inflexiunile sale; accentul, cantitatea (lungirea anumitor sunete), pauzele, întreruperile, opririle; tempo-ul (rapiditatea mai mare sau mai mică cu care trebuie jucată o scenă); suflul și timbrul vocii; exclamațiile (sau gesurile vocale).

<sup>28</sup> Cf. Gottesman & Mauro, 1999, pp. 15-16.



birea" (Stanislavski, 1951, p. 510), are un rol deosebit în dinamica actului comunicativ:

- exerciții centrate pe utilizarea pauzelor<sup>30</sup> în comunicare – vezi, de exemplu, pauzele necesare în cazul transmiterii, în comunicarea interpersonală, a unor informații complet noi pentru interlocutor, pauzele care invită interlocutorul să intervină, pauzele care-l fac atent pe interlocutor, pauzele expresive din lectura sau recitarea expresivă a unui text (pauze corespunzătoare și anumitor semne de punctuație), respectiv din replica unui actor pe scenă (pentru a mări suspansul, pentru a accentua emoția transmisă, pentru a sublinia ideea comunicată etc.);
- exerciții de respirație<sup>31</sup>: respirație profundă, respirație având corpul încordat, respectiv relaxat, „Păpușa de cârpă”<sup>32</sup>, *Suflăm în lumânare, fără a o stinge*<sup>33</sup>; *Floarea, Mă umflu*<sup>34</sup> etc.;

<sup>30</sup> Trebuind să corespundă mesajului transmis de text (Loghin et al., 1970, pp. 250-254).

<sup>31</sup> Vezi, în acest sens, nuanțele semnalate în literatura de specialitate prin raportare la tipurile de pauze și la caracterul lor funcțional/sugestiv: „în timp ce pauza logică formează mecanic cadența, fraze întregi și cu asta ajută la lămurirea sensului lor, pauza psihologică dă viață acestor gânduri, fraze și cadențe, căutând să transmită subtextul lor. Dacă fără pauza logică vorbirea e aglomerată, apoi fără pauza psihologică e lipsită de viață. Pauza logică e pasivă, formală, inactivă; cea psihologică e întotdeauna neapărat activă, bogată în conținut. Pauza logică servește rațiunea, cea psihologică sentimentul” (Stanislavski, 1951, p. 473). Vezi, pentru pauzele logice și cele psihologice, și Loghin et al., 1970, pp. 244-249.

Exerciții absolute necesare în condițiile în care „o pronunțare perfectă a cuvintelor, precum și a întregii fraze, cere o perfectă respirație. [...] Una dintre cele mai de seamă laturi ale meșteșugului actoricesc constă în educarea organică a suflului, a respirației. Nu se pot spune lesne versuri fără această cunoaștere, nu e posibil un bun debit vocal, adică o ușurință a vorbirii, fără o dicție bună, o perfectă pronunțare a fiecărei silabe a cuvântului și nu poți să pornești la cântecul unui debit curgător și a unei armonii, dacă nu pozezi o bună respirație” (Vraca, 1957, p. 37).

<sup>32</sup> Ciobanu & Măruș, 1996, p. 13-15. Vezi și Sirbu, 2007, pp. 12-15.

<sup>33</sup> Văduva-Măruș, 2004, pp. 173-174.

- exerciții centrate pe adaptarea timbrului vocii la variabilele rolului – se discută, de exemplu, despre timbrul corespunzător unui personaj în vârstă vs. unui personaj copil preșcolar – în cadrul lecturii expresive a unui text, al unei secvențe de dramatizare, al unui joc de rol sau în pregătirea unui spectacol de teatru;
- jocuri de rol – implicând construirea, de către participanți, a rolurilor (indicate sau alese), respectiv a replicilor și folosirea elementelor paraverbale aferente acestora;
- exerciții de improvizație – un participant improvizează un ritm, iar partenerul lui preia ritmul și improvizează, pe ritmul respectiv, un text sau un cântec într-o limbă imaginară<sup>35</sup>;
- exerciții de selecție a zgomotelor<sup>36</sup>, sunetelor de fond, liniei muzicale etc. produse (bătăie la ușă, zgomot de pași, melodie fredonată de un actor etc.<sup>37</sup>) sau înregistrate (sunetul vântului, cîrîpîit de păsărele, melodii cunoscute în interpretare originală etc.), valorificabile într-un spectacol într-un anumit context comunicativ, pentru a corespunde mesajului verbal și nonverbal pe care locutorul dorește să-l transmită;
- exerciții de transpunere în rol: o persoană primește o replică și un prim rol pe care trebuie să și-l asume să-l interpreteze cu valențe paraverbale nuanțate<sup>38</sup>; ulterior, trece să iasă din rolul respectiv și să intre într-un altul (indicat verbal sau prin reprezentare imagistică/fotografică etc. de către ceilalți participanți la activitate), însă păstrând replica inițială; de exemplu, *Tare mi pare că ai venit la mine!* – replica unui copil către bunica sa, a bunicii către nepot, a doamnei învățătoare către un fost elev, a unui copil

<sup>34</sup> Héril & Mégrier, 2009, p. 97.

<sup>35</sup> Adaptare după Munteanu, 2005, p. 142.

<sup>36</sup> Vezi Kowzan, 1975, pp. 203-204.

<sup>37</sup> Vezi, în acest sens, și jocul *Hărna magică*, implicând producerea de către copii, cu bucăți de hârtie, a unor zgomote corespunzătoare anumitor stări sufletești, fenomene ale naturii etc. (Ciobanu & Măruș, 2003, p. 44).

<sup>38</sup> Vezi și exercițiile centrate pe „dezvoltarea imaginației vocale” propuse de Grotowski, 1998, p. 81; Ciobanu, 2006, pp. 46-47 etc.



de la celălalt personaj interpretat sau către o păpușă pe care o manipulează (ca și în cazul de naștere etc.); aceeași replică spusă în contextul unei interacțiuni contextualizate – locutorul spune replică adresându-se la un alt personaj (pentru a nu-l deranja pe cel din jur, în cazul de exemplu, sau un copil bucuros, entuziasmat – în cazul în care este vizitat, sau o persoană cu deficiențe de auz sau surditate etc.), exprimând bucurie reală sau, dimpotrivă, ironie, amuzament etc.

### III.2. Tehnici ale instanței interlocutoriale reperabile în comunicare/comunicarea-teatru

Instanța interlocutorială este concretizată, în comunicarea interpersonală, respectiv în cea didactică/educațională, în persoana către care se adresează locutorul – interlocutorul asumându-și, în contextul comunicării, un anumit rol (de prieten, de fiu, de coleg, de profesor, de elev, de părinte etc.). În comunicarea-teatru, interlocutorul tip este spectatorul publicul, însă, în cadrul comunicării intrascenice, se plasează în poziția de interlocutor toate persoanele din echipa de teatru – este important, de exemplu, ca actorul să fie un ascultător activ în comunicarea cu regizorul, dar și cu ceilalți actori, în pregătirea reprezentării scenice a unei piese de teatru, după cum este foarte important ca, în timpul spectacolului, fiecare actor să fie interlocutorul optim pentru colegul său de scenă; actul artistic presupune, în acest caz, interacțiune<sup>40</sup>, nu sumă de replici succesive: „actoria presupune un joc între mai multe persoane”; de aceea este importantă intercomunicarea în cadrul unei scene (Chubbuck, 2007, p. 31).

Dintre multiplele exemple de exerciții și jocuri subsumate tehnicilor teatrale valorificabile de către interlocutor, pot fi avute în vedere, în contextul demersului propus prin lucrarea de față:

<sup>40</sup> Vezi, pentru importanța ascultării celui alt, Gottesman & Mauro, 1999, p. 78.

#### • tehnici verbale:

- *Mingea de tenis*<sup>41</sup>: exercițiu în perechi, fiecare persoană trebuind să fie atentă la replica anterioară, să o prindă și să o dea înapoi, demonstrând astfel asumarea responsabilității de interlocutor activ; de exemplu: – *Este o carte foarte bună. – Într-adevăr, am citit-o și eu. Pe tine ce te-a impresionat?* etc.
- *Sunt de acord/Nu sunt de acord* – un interlocutor este de acord cu locutorul (care transmite un anumit mesaj, prestabilit sau construit în contextul respectiv) și caută puncte comune cu acesta; un al doilea interlocutor nu este de acord cu locutorul și caută elementele care să-l pună pe acesta într-o poziție ingrată<sup>42</sup>;
- *exerciții de oferire de feedback* – interlocutorul reacționează față de intervenția prestabilă a locutorului prin suită de întrebări adresate rapid, pe marginea mesajului recepțiat (de exemplu: interogatoriu); aprecieri/laude; critici motivate; critici dure; acide; replică disprețuitoare; replică ironică etc.

#### • tehnici nonverbale:

- *În oglindă*<sup>43</sup>: exercițiu în perechi – interlocutorul trebuie să fie atent la gestică și mimica locutorului și să le imite;
- *exerciții de percepție*<sup>44</sup> – participanții, cu ochii închiși, trebuie să discrimineze toate mișcările reperabile în contextul comunicativ în care se află, respectiv toate mișcările pe care le simt în jurul lor;
- *Interlocutorul obiectiv/Interlocutorul subiectiv*<sup>45</sup> – o persoană stă în fața colegilor; aceștia trebuie să spună ce le „comunică” – mai întâi, obiectiv, apoi subiectiv – comportamentul nonverbal (postură, ținută, vestimentație, gestică, mimică, distanță față de interlocutori etc.) al persoanei respective;

<sup>40</sup> Adaptare după Gottesman & Mauro, 1999, p. 77.

<sup>41</sup> Adaptare după Vatamanu-Matei, 2010, p. 100.

<sup>42</sup> După Gottesman & Mauro, 1999, pp. 72-73. Vezi și Chubbuck, 2006, p. 55; Héril & Mégrier, 2009, p. 19, 23 etc.

<sup>43</sup> Sîrbu, 2007, pp. 12-15.

<sup>44</sup> După Vatamanu-Matei, 2010, p. 158.



- *Ce reprezintă?* – interlocutorul trebuie să numească ce a vrut să comunice un grup de participanți așezați într-un anumit mod în contextul comunicativ respectiv (de exemplu, pot fi trei persoane care, prin poziția corpului și prin mimică, să reprezinte scena unei întâlniri între prieteni, sau implicațiile spargerii unui geam etc.);
- *Tipuri de spectatori*<sup>45</sup> – participanții trebuie să-și asume rolul de spectatori ai unei piese de teatru, ai unui film la cinematograful, ai unui meci de fotbal pe stadion (vs. acasă, în fața televizorului), spectatori atenți, interesați, distrați, indiferenți, revoltați, încântați de prestația celor din fața lor etc.;
- *Spiritul de observație în acțiune*: participanții sunt provocați să adune cât mai multe informații observându-și colegii în pauză, studiind călătorii din autobuz<sup>46</sup>, mimica oamenilor întâlniți în drum spre casă etc.;
- *tehnici paraverbale*:
  - exerciții de percepție – participanții, cu ochii închiși, trebuie să discrimineze toate sunetele care se aud în intervalul de timp indicat;
  - *Ritmuri cu mesaj ascuns* – participanții trebuie să asocieze diferite ritmuri înregistrate cu mesaje posibile; ulterior, le sunt prezentate mesajele originale, se stabilește corespondența ritm – mesaj și se compară cu răspunsurile oferite inițial de participanți;
  - *Cu accent/fără accent* – participanții trebuie să diferențieze sensurile aceluiași mesaj accentuat diferit de la o enunțare la alta; de exemplu: *Tare mi-e teamă că el nu va ajunge la timp!* – sensuri nuanțate corelate cu accentuarea unui anumit cuvânt: *tare* vs. *teamă* vs. *el* vs. *nu* vs. *ajunge* vs. *timp*;

<sup>45</sup> Adaptare după Loghin et al., 1970, p. 146.

<sup>46</sup> Vezi Loghin et al., 1970, pp. 106-107.

- *Intonația salvatoare* – o persoană comunică neinteligibil în mesaj (eventual, într-o limbă inventată sau folosind formule chimice/matematice în loc de cuvinte propriu-zise), însă cu intonația corespunzătoare sensului (informațional/emoțional etc.) pe care dorește să-l transmită; interlocutorii sunt provocați să decodeze mesajul etc.
- *tehnici subsumate „disciplinei” spectatorului* – implicând:
  - pentru interlocutorul dintr-o situație de comunicare-teatru (așadar, pentru spectatorul de teatru<sup>47</sup>): eventuala lectură a piesei de teatru sau a textului aflat la originea dramatizării (pentru a avea o primă cheie de decodare a spectacolului, prin propria interpretare dată textului original); actualizarea tuturor tehnicilor verbale, nonverbale și paraverbale prezentate *supra*, în vederea decodării optime a actului comunicativ artistic reprezentat ca spectacol (cu multiplele sale valențe: perspectivă regizorală, jocul actorilor, costume, machiaj, decor, lumini, fond sonor, efecte speciale etc.); oferirea de feedback adecvat locutorilor-actori prin stentare, aplauze, râs etc., în funcție de context, de tipul piesei de teatru, de secvențele acestora etc.); compararea textului original cu maniera sa de reflectare în spectacol, prin prisma regizorului și a tuturor variabilelor implicate de un astfel de demers artistic; prezentarea propriei perspective asupra modalității de punere în scenă a textului respectiv (în cazul unei dramatizări, compararea cu textul epic și identificarea modificărilor apărute la varianta dramatizată) etc.;
  - pentru interlocutorul dintr-o situație de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educatională: eventuala pregătire anticipare a ancorării într-un anumit context comunicativ – prin coroborarea informațiilor (cunoscute sau aflate) despre locutor și despre variabilele situației de comunicare (reper spațio-temporale, date sociale, culturale, miza întâlnirii etc.);

<sup>47</sup> Cf. Ciobotaru, 2006b, pp. 40-41; Borde-Klein, 1980, p. 144 etc.



raportarea adecvată a interlocutorului la contextul comunicativ și la locutor, inclusiv prin prisma relației cu acesta și a finalităților urmărite prin implicarea în situația de comunicare respectivă; actualizarea diferitelor tehnici verbale, nonverbale și paraverbale prezentate *supra*, utile în decodarea optimă a actului comunicativ al locutorului; oferirea de feedback (vezi *supra* multiplele modalități în care poate face acest lucru, de exemplu, un ascultător activ).

Important este, finalmente, câștigul pe care îl poate aduce pentru interlocutor plasarea sa în oricare dintre situațiile de comunicare invocate anterior, inclusiv din perspectiva îmbogățirii experienței ca locutor – având în vedere caracterul dinamic al oricărui schimb comunicativ, jocul rolurilor, jocul instanțelor comunicative.

\*  
\* \*

Sintetizând cele prezentate *supra*, poate fi utilă pentru orice locutor/interlocutor – în încercarea de optimizare a spectacolului comunicării de orice tip – parcurgerea creativă a propunerilor de tehnici vizând formarea și dezvoltarea limbajului teatral din Tabelul nr. 14.

Tabelul nr. 14. Tehnici vizând formarea și dezvoltarea limbajului teatral

Tehnici de comunicare (preponderent) verbală	Tehnici de comunicare paraverbală și (exclusiv) nonverbală	Tehnici de mișcare scenică și expresie corporală	Exerciții de improvizație
Perechi de cuvinte Cuvinte aruncate în cerc	Familia/grădinița /școala roboților	În zbor...	Spectatorul în acțiune
Dialog din întrebări	Vorbim pe limba păsărilor/albinelor/urșilor...	Fluturare	Improvizație cu flori...
Întrebarea interzisă	Dă-mi, te rog...! Ajută-mă, te rog, să...!	Avionul	O zi în viața...
Dialog din exclamații	Ssst! Doarme mama/tata/copilul/...	Metamorfoza viermelui de mătase	Chicoșele roșii: "Cine sunt?" – "Cine este?"
Desigur, dar...	Una spun, alta arăt...	Funcția „încetare”	De vorbă cu...
Corect, și...	Una spun, alta gândesc...	Funcția „accelerare”	Jocul proverbelor
Poveste/povestire în lanț Îmi place.../nu-mi place...	Vorbim cu iconi de pe Messenger...	Tableau de comandă al robotului	Cum se face o știre
Mesaj din jumătăți/Lanțul jumătăților de mesaje	Expoziție de tablouri vii Expoziție de fotografii vii	Cu mască	Improvizație cu început dat: Vișniștii se sîcî în timpuri, dar...
Descriere/caracterizare în lanț	Indiciile detectivului	Fără mască	Improvizație cu sfârșit dat: Că-mă pîcî-camă! Trebur-



Tehnici de comunicare (preponderent) verbală	Tehnici de comunicare paraverbală și (exclusiv) nonverbală	Tehnici de mișcare scenică și expresie corporală	Exerciții de improvizație
			<i>baa taal! /Așa da! /Uraa! Am reușit de data asta!</i>
Cifrele magice	Ghidul răgușit/mut	Scena inversată	Improvizație cu obiecte-pretext
Exercițiul de încredere	Bătăgiala Vorbi-rea neinteligibilă	Cu decor	Improvizație cu personaj de sprijin/cu personaj-sur-priză
Cronometrul	Supus - agresiv - asertiv (în cerc în paralel)	Fără decor	<i>Bună ziua! Bat pari.</i>
Givemul (cunoașterea)	Nu!	În ritmul muzicii	Mașina timpului Mașina spațiului
Givemul comunicării	Da!	În fața cortinei	Recunoaște/re-crează scena!
Cuvinte pentru o imagine	Oglinda călătoare	În spatele cortinei	Telecomanda
Cuvântul-vență de salvare	Cu fără sonor	În ritm de vals.../în ritm de rap	Un actor lipsă...
Cuvântul-gium/ Cuvântul-bombă	Exerciții de dicție/ Frământări de limbă	În picioare/pe scaun	În spatele măștii/păpușii

etc.

O invitație<sup>43</sup>, așadar, de a construi propria regie a pregătirii pentru comunicare și a spectacolului comunicării, în general...

O invitație de a transforma post-discursul sau post-in-cursiunea în spectacol(ul) comunicării în premise pentru noi și noi dezvoltări în planul relaționării (artistice sau non-artistice) cu potențiali locutori/interlocutori, în contexte comunicative dintre cele mai diverse...

<sup>43</sup> Pentru sugestii de dezvoltare și „dezambiguizare” ale unor dintre titlurile din Tabelul nr. 14, vezi Tatai, 2009; Spătar, 2003; Verhoef-Deneve, 2000, capitolul 9 etc.



## Bibliografie selectivă

- Abrie, J.-C. (2002). *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Traducere de Luminița și Florin Botoșineanu. Iași: Polirom.
- Academia Română. Institutul de Lingvistică „Jorge Iordan – Al. Rosetti” (2005). *Gramatica limbii române. I. Cuvântul. II. Enunțul*. București: Editura Academiei Române.
- Agarwal, N. (2011). *Collective Learning: An Integrated Use of Social Media in Learning Environment*. In B. White, I. King & P. Tsang (Eds.), *Social Media Tools and Platforms in Learning Environments* 37-51). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Albu, G. (2008). *Comunicarea interpersonală: aspecte formative și valențe psihologice*. Iași: Institutul European.
- Albulescu, I. (2008). *Pragmatica predării: activitatea profesorală între rutină și creativitate*. Pitești: Paralela 45.
- Alecu, S. (2002). *O abordare psihosocială a comunicării didactice*. În *Teorii moderne și tehnici eficiente de comunicare didactică* (24-33). București: Editura ASE.
- Alexandrescu, F., & Micle, M.I. (2002). *Tehnici de comunicare interpersonală*. București: Asociația Română de Psihologie Transpersonală.
- Banham, M. (ed.). (1990). *The Cambridge Guide to World Theatre*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bayon, C., & Mignot, X. (2000). *Comunicarea*. Traducere de Ioana Ocneanu și Ana Zăstroiu. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
- Bălăiță, A. (2007a). *Arta teatrului de umbre*. Iași: Editura Artes.
- Bălăiță, A. (2007b). *Incursiune în teatrul de animație*. Iași: Editura Artes.
- Bălăiță, A. (2008). *Scenarii pentru teatrul de animație*. Iași: Editura Artes.



- Bârlogeanu, L. (2004). *Antropologie sub semnul valorii: deschideri spre artă și fenomenul educației*. București: Editura Trei.
- Béres, A. (2000). *Text și spectacol. Contribuții la estetica teatrului*. Târgu-Mureș: Editura Academos.
- Berger, R. (1976). *Artă și comunicare*. Traducere de Florin Murgescu. București: Editura Meridiane.
- Berne, E. (2006). *Ce spui după „Bună ziua”? : psihologia destinului uman*. Traducere de Anacaona Mîndrilă. București: Editura Trei.
- Berne, E. (2011). *Analiza tranzacțională în psihoterapie*. Traducere de Liviu Stroe și Nicoleta Gheorghe. București: Editura Trei.
- Birkenbihl, V. F. (1998). *Antrenamentul comunicării sau arta de a înțelege. Stabilirea unor relații interumane eficiente*. Traducere de Aurelia Mihalache. Gemma Pres.
- Birkenbihl, V. F. (1999). *Semnalele corpului. Cum să înțelegem limbajul corpului*. Traducere de Roxana Procopiescu. Gemma Pres.
- Bodiștean, F. (2009). *Poetica genurilor literare*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Institutul European.
- Borde-Klein, I. (ed.). (1980). *Teatrul de păpuși. Pentru grădinițe de copii, învățământ primar și familie*. Traducere de Horia Stanca. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Borg, J. (2010). *Limbajul trupului: 7 lecții simple pentru a stăpâni limbajul non-verbal*. Traducere de Ianina Marinescu. București: Editura AN Educational.
- Brécard, F., & Hawkes, L. (2008). *Le grand livre de l'analyse transactionnelle*. Groupe Eyrolles: Éditions d'Organisation.
- Bremmen, J., & Roodenburg, H. (eds.). (2000). *O istorie culturală a gesturilor: din Antichitate și până în zilele noastre*. Traducere de Tatiana Avacum. București: Polimark.
- Briers, S. (2009). *Ghid practic pentru părinți. Parentingul și psihologia copilului*. Traducere de Iustina Cojocaru. Iași: Polirom.
- Brock, P. (1997). *Spațiul gol*. Traducere de Marian Popescu. București: Editura Unitext.
- Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brunet, P. M., Cowie, R., Donnan, H., & Douglas-Cowie, E. (2011). *Politeness and social signals*. Marta Olivetti Belardinelli and Springer-Verlag 2011, Published online 08 October 2011.
- Bujoreanu, R. (2008). *Autonomia limbajului păpușăresc*. Iași: Artes.
- Burton, G., & Dumbleby, R. (2002). *Teaching Communication*. Taylor & Francis e-Library.
- Cabana, G. (2008). *Atenție, gesturile vă trădează!* Traducere de Natalia Cernăuțeanu. București: Humanitas.
- Cabin, P., & Dortier, J.-F. (coord.) (2010). *Comunicarea: perspective actuale*. Traducere de Luminița Roșca și Romina Surugiu. Iași: Polirom.
- Cameron, M. (2006). *Arta de a-l asculta pe celălalt: secretele unei comunicări reușite*. Traducere de Dana Zămosteanu. Iași: Polirom.
- Caracostea, D. (2000). *Expresivitatea limbii române*. Iași: Polirom.
- Cardon, A., Lenhardt, V., & Nicolas, P. (2005). *L'analyse transactionnelle*. Groupe Eyrolles.
- Căprioară, A. (2009). *Discursul jurnalistic și manipularea*. Iași: Institutul European.
- Cărbunaru, S. (1988). *Tehnica în teatru. Ghid pentru regizorul tehnic*. București: Editura Tehnică.
- Ceuca, J. (2002). *Evoluția formelor dramatice*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Chiricu, I. (2010). *Mijloace paralingvistice ale discursului raportat în conversație*. In Zafiu, R., Dragomirescu, A., & Nicolae, A. (ed.) (2010). *Limba română: controverse, delimitări, noi ipoteze*. Vol. 2. Pragmatică și stilistică (43-49). București: Editura Universității din București.
- Chiru, I. (2003). *Comunicarea interpersonală*. București: Tritonic.
- Chubbuck, I. (2007). *Puterea actorului*. Traducere de Irima Margareta Nistor. București: Quality Books.
- Ciobotaru, A.D. (2006a). *Teatrul de animație – între magie și artă*. Iași: Princeps Edit.
- Ciobotaru, A.D. (2006b). *Teatrul – dincolo de scenă*. Iași: Princeps Edit.
- Ciobotaru, A.D. (2006c). *Repere și puncte de vedere – arta mînuirii marionetei*. Iași: Editura Artes.



- Ciobotaru, A.D., & Mihailovici, E. (coord.) (2002). *Teatrul și comunicarea didactică*. Iași: Editura „Spiru Haret”.
- Ciobotaru, A.D., & Mihailovici, E. (2003). *Valențe formative și terapeutice ale teatrului*. Iași: Editura „Spiru Haret”.
- Ciofu, C. (1998). *Interacțiunea părinți – copii*. Ediția a 2-a. București: Editura Medicală Amaltea.
- Cmeci, C.-M. (2010). *Semiotici textuale*. Iași: Institutul European.
- Cohen, J. L. (2008). 'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14 (2), 79-93.
- Cojocaru, V. (2007). *Stresul în comunicare: strategii și tehnici de autocontrol*. București: Editura A.N.I.
- Collett, P. (2005). *Cartea gesturilor: Cum putem citi gândurile oamenilor din acțiunile lor*. Traducere de Alexandra Borș. București: Editura Trei.
- Collett, P. (2006). *Cartea gesturilor europene*. Traducere de Andreea Răsuceanu. București: Editura Trei.
- Collister, L. B. (2011). „\*-repair in Online Discourse”. *Journal of Pragmatics*, 43, 918-921.
- Coman, A. (2008). *Tehnici de comunicare: proceduri și mecanisme psihosociale*. București: Editura C.H. Beck.
- Comarmond, G., & Exiga, A. (2003). *Arta de a comunica și de a convinge*. Traducere de Beatrice Stanciu. Iași: Polirom.
- Condill, J., & Bough, B. (2005). *Învăță rapid, comunică eficient*. Traducere de Alexandra Borș. București: Curtea Veche Publishing.
- Constantinescu-Ștefănel, R. (2006). *Theories and techniques of interpersonal communication*. București: Editura ASE.
- Cooper, I. (2008). *Puterea întrebării*. Traducere de Liana-Valeria Făcă. București: Rentrop & Straton.
- Corti, M. (1981). *Principiile comunicării literare*. Traducere de Ștefania Mincu. București: Editura Univers.
- Corvin, M. (1991). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Bordas.

- Cosnier, J. (2007). *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor: afectele, emoțiile, sentimentele, pasiunile*. Traducere de Eliza Galan. Iași: Polirom.
- Coșeriu, E. (1985). *Determinare și cadru. Două probleme ale unei lingvistici a vorbirii*. In Ferdinand de Saussure. *Școala geneveză. Școala sociologică. Direcția funcțională. Școala britanică. Lingvistica saussuriană și postsaussuriană. Texte adnotate*. București: Universitatea din București.
- Cucoș, C. (1991). Discursul didactic în perspectivă semiotică. *Revista de pedagogie*, 7-8, 20-27.
- Curelaru, V., & Criu, R. (2010). *Managementul comunicării și al conflictului în clasa de elevi*. In Gherguț, A., Ceobanu, C., Diac, G., Curelaru, V., Marian, A. & Criu, R. *Introducere în managementul clasei de elevi* (205-261). Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.
- Cury, A. (2005). *Părinți inteligenți, profesori fascinanți*. Traducere de Georgiana Bărbulescu. București: For You.
- Dalsgaard, C. (2008, June). *Social Networking Sites: Transparency in Online Education*. Paper presented at EUNIS 2008 VISION IT – Vision for IT in higher education, University of Aarhus. Retrieved October 30, 2011, from <http://eunis.dk/papers/p41.pdf>.
- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in Cooperative Online Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (3), 1-22. Retrieved October 30, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJS47768.pdf>.
- Dascălu Jinga, L. (2006). *Pauzele și întreruperile în conversația românească actuală*. București: Editura Academiei Române.
- Dănăilă, N. (2003). *Magia lumii de spectacol (măști, păpuși, acteri, marionete)*. Iași: Junimea.
- De Peretti, A., Legrand, J.-A., & Boniface, J. (2001). *Tehnici de comunicare*. Traducere de Gabriela Sandu. Iași: Polirom.
- Diaconu, M. (2002). *Tipuri de contexte stimulativ pentru comunicarea didactică. În Teorii moderne și tehnici eficiente de comunicare didactică* (110-119). București: Editura ASE.



- Dickson, V. (2005). The Nature of Student and Teacher Discourse in an Elementary Classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 7 (1-2), 109-122.
- Dinescu, V. (1982). *Teatrul de umbre ture*. București: Editura Meridiane.
- Dinu, M. (2004). *Fundamentele comunicării interpersonale*. București: BIC ALL.
- Dinu, L., & Lenkisch, Ș. (1963). *Teatrul de păpuși*. București: Editura Tineretului.
- Dăspănescu, V. (1998). *Semne și comunicare în discursul didactic*. Iași: Junimea.
- Drăgoș, E. (1989). *Pragmatica și pragmatica textului literar*. In *Semiotică și poetică (4). Cercetarea textului (1-28)*. Cluj.
- Duck, S. (2000). *Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa*. Traducere de Margrit Talpalaru. Iași: Polirom.
- Ducrot, O., & Schaeffer, J.M. (1996). *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. Traducere de Anca Măgureanu, Viorel Vișan, Marina Păunescu. București: Editura Babel.
- Dumitriu, G. (1998). *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Durac, S. (2009). *Semiotica limbajului nonverbal în relația părinte – adolescent*. Iași: Institutul European.
- Eco, U. (1969). *Opera deschisă. Formă și indeterminare în poeticile contemporane*. Prefață și traducere de Cornel Mihai Ionescu. București: Editura pentru Literatură universală.
- Ekman, P. (2011). *Emoții date pe față: cum să citim sentimentele de pe chipul uman*. Traducere de Mihaela Costea și Silviu Gherman. București: Editura Trei.
- Enăchescu, E. (2008). *Comunicarea în mediul educațional*. București: Aramis Print.
- Erickson, J. (2009). *Artă persuasiunii: cum să influențezi oamenii și să obții ceea ce vrei*. Traducere de Nicoleta Stroie. București: Curtea Veche Publishing.
- Ezechil, L. (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

- Faher, A., & Mazlish, E. (2002). *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*. Traducere de Irina Negrea. București: Curtea Veche Publishing.
- Felecan, D., & Manu Magda, M. (2010). *Dialogal și dialogic: cazul enunțurilor incidente în limba română actuală*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Dialog, discurs, enunț. In memoriam Sorin Stati (261-280)*. București: Editura Universității din București.
- Fine, D. (2008). *Artă de a-ți cultiva noi relații: inițiază conversații, întreține-le, construiește relații, dezvoltă prietenii și extinde-ți afacerile*. Traducere de Gabriela Trăsculescu. București: Curtea Veche Publishing.
- Gheorghe, A. (coord.). (2011). *Metodica predării teoriei literare în ciclul primar*. Craiova: Sitech.
- Gherghina, F. (2005). *Folosirea teatrului de păpuși și a dramatizărilor în scopul educării estetice a preșcolarilor și a dezvoltării spiritului lor creativ*. Slatina: Editura Didactică Pres.
- Gherghinescu, R. (1996). Proxemia. Repere culturale. *Psihologia*, 2, 35-39.
- Ghiga, G. (1999). *Elemente fatice ale comunicării în româna vorbită*. București: Editura Alcris – M94.
- Gitza, L., Chimet, I., Silvestru, V. (1968). *Teatrul de păpuși în România*. București: Editura Meridiane.
- Goffman, E. (2003). *Viața cotidiană ca spectacol*. Traducere de Simona Drăgan și Laura Albulescu. București: comunicare.ro.
- Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. Traducere de Irina-Magdalena Nistor. București: Curtea Veche Publishing.
- Goleman, D. (2004). *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. Traducere: Gina Argintescu Amza. București: ALLFA.
- Gottesman, D., & Mauro, B. (1999). *Cum să te angajezi folosind trucurile actorilor*. Traducere de Nicolae Năstase. Editura Antet.
- Grant, B.M., & Grant Hennings, D. (1977). *Mișcările, gestica și mimica profesorului. O analiză a activității neverbale*. Traducere de Sergiu Ștefănescu-Prodanovici. București: Editura Didactică și Pedagogică.



- Grigore, G.V. (2008). *Tăcere – negrăire și vorbire – rostuire. Exerciții practice pentru românii care vorbesc mult: actori, avocați, politicieni, psihologi, persoane din public-relations, purtători de cuvânt și mass-media*. București: Editura Proxima.
- Grotewski, J. (1998). *Spre un teatru sărac*. Traducere de George Banu și Mirella Nedelcu-Paturcau. București: Editura Unitext.
- Gurlui, L. (2008). *Dincolo de cuvinte: elemente de socio-psiho-pedagogia comunicării*. Iași: Casa Editorială Demiurg.
- Harwood, R., Miller, S. A., & Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*. Traducere de Ioana Manole, Ioana Avădănei și Ioana Aneci. Iași: Polirom.
- Haugh, M. (2007). The co-constitution of politeness implicature in conversation. *Journal of Pragmatics*, 39, 84-110.
- Héril, A. & Mégrier, D. (2009). *Spectacole de teatru pentru grădiniță*. Traducere de Mihaela Preda. București: CD Press.
- Hobjilă, A. (2003). *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*. Iași: Casa Editorială Demiurg.
- Hobjilă, A. (2008a). Comunicare și contextualizare – repere semantico-pragmatice. *Limba română*. Chișinău, 7-8/XVIII, 116-128.
- Hobjilă, A. (2008b). *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului (etapa preșcolarității)*. Iași: Institutul European.
- Hobjilă, A. (2009). *Limba română*, în volumul pentru specializarea „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar”, ID, anul II, semestrul I (161-228). Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
- Hogan, K., & Stubbs, R. (2006). *Depășește cele 8 obstacole din calea comunicării*. Traducere de Iris-Manuela Anghel-Gătlan. București: Editura Amaltea.
- Hoinărescu, L. (2007). Aspecte ale politeții pragmatice în româna contemporană vorbită. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). (2007). *Interacțiunea verbală (IV II) – aspecte teoretice și aplicative* (129-169). București: Editura Universității din București.
- Hubert, M.-C. (2011). *Marile teorii ale teatrului*. Traducere de Doina Nicoleta Mitroiu. Iași: Institutul European.

- Ilica, A. (2003). *Pedagogia comunicării educaționale*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”.
- Ionescu-Ruxăndoiu, L. (1999). *Conversația: structuri și strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*. București: Editura All Educațional.
- Iordănescu, C. N. (2006). *NLP și magia comunicării: programarea neurolingvistică în arta și tehnica de a comunica*. Constanța: Editura Mar.
- Ivan, L. (2009). *Cele mai importante 20 de secunde: competența în comunicarea nonverbală*. București: Tritonic.
- Jauss, H. R. (1983). *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Editura Univers.
- Jamț, F., Ștefănescu, B., & Samson, D. (2006). *Tehnici moderne de instruire prin acces la medii vizuale active*. Suceava [f.e.].
- Jianu, I. (2010). *Între teatru și literatură*. Ediția a 2-a. București: Palimpsest.
- Josien, M. (2004). *Techniques de communication interpersonnelle. Analyse transactionnelle. École de Palo Alto*. PNL, Éditions d'Organisation.
- Jouvet, L. (2002). *Témoignages sur le théâtre*. Flammarion.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, II*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Kneller, G.F. (1973). *Logica și limbajul educației*. Traducere de Nadia Răutu. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kowzan, T. (1975). *Littérature et spectacle*. Warszawa: Éditions Scientifiques de Pologne.
- Krasne, M. T. (1998). *Munca de lămurire... O artă!*. Traducere de Mihnea Columbeanu. Editura Antet.
- Krussel, L., Edwards, B., & Springer, G.T. (2004). *The Teacher's Discourse Moves: A Framework for Analyzing Discourse in*



- Mathematics Classrooms. *School Science and Mathematics*, 104 (7), 307-312.
- Larthomas, P. (1980). *Le langage dramatique. Sa nature, ses procédés*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leroy, G. (1974). *Dialogul în educație*. Traducere de Viorica C. Petrescu și Elvira Balmuș. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Lochard, G., & Boyer, H. (1998). *Comunicarea mediatică*. Traducere de Bogdan Geangalău. Iași: Institutul European.
- Loghin, G.D., Popescu-Neveanu, P., Neacșu, G., Marcus, S., Dimiu, M., & Moisescu, V. (1970). *Arta actorului. Manual pentru uzul studenților din anul I, Secția de artă dramatică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Lohisse, J. (2002). *Comunicarea: de la transmiterea mecanică la interacțiune*. Traducere de Gabriela Scurtu-Iovan. Iași: Polirom.
- Maingueneau, D. (2007). *Analiza textelor de comunicare*. Traducere de Mariana Șovea. Iași: Institutul European.
- Maley, A., & Duff, A. (1991). *Drama Techniques Language Learning. A resource book for communication activities for language teachers*. New Edition. Cambridge University Press.
- Manes, S. (coord.). (2008). *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Manual pentru psihologi, consilieri școlari, profesori, asistenți sociali*. Traducere de Alois Gherguț. Iași: Polirom.
- Marcus, S., & Dabija, A. (1971). *Condiționarea psihologică a receptării operei de artă*. In D. Matei (coord.). *Artă și comunicare* (214-236). București: Editura Meridiane.
- Marcus, S., & Săușan, D. Ș. (1994). *Empatia și literatura*. București: Editura Academiei Române.
- Marinescu, V. (2003). *Introducere în teoria comunicării: principii, modele, aplicații*. București: Tritonic.
- Mašek, V. E. (1983). *Literatură și existență dramatică. Replici dintr-o estetică a teatrului*. București: Editura Meridiane.
- Mašek, V. E. (1986). *Arta de a fi spectator. Contribuții la estetica receptării*. București: Editura Meridiane.

- Matei, D. (1971). *Procesualitatea estetică a receptării artistice*. In D. Matei (coord.). *Artă și comunicare* (111-140). București: Editura Meridiane.
- Mazilu, F. (2010). *Funcțiile semnalelor de recepție în interviul individual*. In Zafiu, R., Dragomirescu, A., & Nicolae, A. (ed.) (2010). *Limba română: controverse, delimitări, noi ipoteze*. Vol. 2. *Pragmatică și stilistică* (125-134). București: Editura Universității din București.
- Măciucă, C. (1983). *Viziuni și forme teatrale*. București: Editura Meridiane.
- Măciucă, C. (1989). *Teatrul și teatrele*. București: Editura Eminescu.
- McVittie, J. (2004). Discourse Communities, Student Selves and Learning. *Language and Education*, 18 (6), 488-503.
- Mehl, R. (1955). *La rencontre d'autrui. Remarques sur le problème de la communication*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Mihai, G. (1987). *Psiho-logica argumentării dialogale*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Mihai, G., & Papaghiuc, Ș. (1985). *Încercări asupra argumentării*. Iași: Editura Junimea.
- Mihalevschi, M. (2008). *Les métamorphoses du discours dramatique*. București: Editura Fundației România de Măine.
- Millrood, R. (2004). The role of NLP in teachers' classroom discourse. *English Language Teachers Journal*, 58 (1), 28-37.
- Mincu, M. (1983). *Semiotica literară italiană*. București: Editura Univers.
- Mucchielli, A. (2005). *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Traducere de Giuliano Sfichi, Gina Puică și Marius Roman. Iași: Polirom.
- Mucchielli, R. (2000). *Fața omului și caracterul. Inițiere în morfopsihologie*. Traducere de Leonard Vasiliu. București: Editura IRI.
- Munteanu, E. (2005). *Éléments pour une sémiologie du théâtre*. Iași: Editura Sf. Mina.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21 (1), 19-41.



- Nadin, M. (1971). *Publicul – a patra dimensiune a artei*. In D. Matei (coord.). *Artă și comunicare* (150-165). București: Editura Meridiane.
- Năstășel, E., & Ursu, I. (1980). *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Nichols, M. P. (2009). *Ascultă-mă ca să te ascult: Capacitatea de ascultare poate îmbunătăți relațiile noastre*. Traducere de Ioana Bădulescu. București: Editura Trei.
- Niculescu, M. (1957). *Despre teatrul de păpuși*. București: Editura de Stat Didactică și Pedagogică.
- Nothstine, W. L. (1998). *Artă convingerii*. Traducere de Adriana Bădescu. București: Editura Codecs.
- Nuță, A. (2004). *Abilități de comunicare*. București: Editura S.P.E.R.
- Nuță, A. (2011). *Inter-realitatea: psihoterapie și spectacol dramatic*. București: Editura S.P.E.R.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (2001). *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*. Traducere de Monica Mitarcă. Iași: Polirom.
- Pamfil, A. (2003). *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Paralela 45.
- Pamfile, T. (1999). *Jocuri de copii*. București.
- Pascadi, I. (1971). *Interes și gust artistic*. In D. Matei (coord.). *Artă și comunicare* (183-204). București: Editura Meridiane.
- Pânișoară, L.-O. (2004). *Comunicarea eficientă*. Ed. a 2-a, rev. și adăug. Iași: Polirom.
- Pătrașcu, L., Mișu, A. & Soare, S. (2005). *Teatrul de la creativitate la eficiență: ghid pentru disciplina opțională*. București: Editura Centrului Tehnic-Editorial al Armatei.
- Pease, A. (2002). *Limbajul trupului: cum pot fi citite gândurile altora din gesturile lor*. Ediția a 9-a, traducere de Alexandru Szabo. București: Polimark.
- Pease, A. (2007). *Întrebările sunt, de fapt, răspunsuri*. Ediția a II-a revizuită, Traducere de Lucian Popescu. București: Curtea Veche Publishing.

- Pease, A., & Garner, A. (2007). *Limbajul vorbirii: arta conversației*. Ediția a 5-a, traducere de Ileana Busuioc. București: Polimark.
- Pepino, C., (2005). *Tehnica teatrului de animație*. București: Editura U.N.A.T.C. Press.
- Pepino, C., (2007). *De la video la virtual: imaginea în spectacolul contemporan*. București: Editura U.N.A.T.C. Press.
- Perrucci, A. (1982). *Despre arta reprezentăției dinaintea gândite și despre improvizație*. Prefață, traducere și mic dicționar de Olga Mărculescu. București: Editura Meridiane.
- Pfister, J. (2010). Is there a need for a maxim of politeness?. *Journal of Pragmatics*, 42, 1266-1282.
- Popa, V. I. (1977). *Mic îndreptar de teatru*. București: Editura Eminescu.
- Popescu, D. (1998). *Artă de a comunica*. București: Editura Economică.
- Popescu, M. (1987). *Teatrul ca literatură*. București: Editura Eminescu.
- Popescu, M. V. (2007). *Tehnici de comunicare*. Brașov: Editura Universității din Brașov.
- Popescu, O. (1990). *Teatrul și bucuria comunicării*. București: Editura Eminescu.
- Popovici, A. (2009). *Limbajul dramatic și orizontul de așteptare estetică*. Iași: Casa Editorială Demiurg.
- Pontefract, C., & Hardman, F. (2005). The discourse of classroom interaction in Kenyan primary schools. *Comparative Education*, 41 (1), 87-106.
- Powell, R. G., & Powell, L. (2010). *Classroom Communication and Diversity. Enhancing Instructional Practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Provine, R. R., Spencer, R. J., & Mandell, D. L. (2007). Emotional Expression Online: Emoticons Punctuate Website Text Messages. *Journal of Language and Social Psychology*, 26 (3), 299-307.
- Prutianu, Ș. (2004). *Antrenamentul abilităților de comunicare*. Iași: Polirom.
- Puiu, A. (coord.). (2001). *Teorii și tehnici de comunicare*. București: Independența Economică.



## COMUNICARE, DISCURS, TEATRU

- Rada, C.I. (2010). *Comunicarea conflictuală*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Dialog, discurs, enunț. In memoriam Sorin Stati* (47. 56). București: Editura Universității din București.
- Rada, E. (2009). *A B C pentru educatoare... și nu numai. Poezii, versuri-memărătoare, povești versificate*. Constanța: Editura Europais.
- Rădulescu, M. (1985). *Stilistica spectacolului. Elemente de stilistică antropologică în teatru*. Iași: Editura Junimea.
- Richard, A., & Moeschler, J. (2010). *Pragmatica discursului: de la interpretarea enunțului la interpretarea discursului*. Traducere de Irinel Antoniu. Iași: Institutul European.
- Kelly, J. H., & Phillips, M. S. (2002). *Introducing Theatre*. Eighth Edition. Thomson Learning.
- Rimă, B. (2007). *Comunicarea socială a emoțiilor*. Traducere de Mirela Marin. București: Editura Trei.
- Robinson, K. (2011). *O lume ieșită din minți: revoluția creativă a educației*. Traducere de Doina-Mihaela Brăgaru. București: Publica.
- Roca, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom.
- Rogers, C. R. (2008). *A deveni o persoană: perspectiva unui psihoterapeut*. Traducere de Anacrona Mândrilă-Sonetto. București: Editura Trei.
- Rotaru, I. (2010). *Comunicarea virtuală. Impactul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în spațiul educațional contemporan*. București: Tritonic Publishing.
- Rovența-Frumușani, D. (1999). *Semiotică, societate, cultură*. Iași: Institutul European.
- Rovența-Frumușani, D. (2006). *Argumentarea. Modele și strategii*. București: BIC ALL.
- Rovența-Frumușani, D. (2005). *Analiza discursului: ipoteze și ipostaze*. București: Tritonic.
- Pymes, B. (2008). *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sadler, T. (2006). *Promoting Discourse and Argumentation in Science Teacher Education*. *Journal of Science Teacher Education*, 323-346.

## Bibliografie selectivă

- Salomé, J. (2009). *Vorbește-mi... am atâtea să-și spun*. Ediția a 3-a, traducere de Angela Cismaș. București: Curtea Veche Publishing.
- Salzmann, C. G. (1928). *Cărțile furnicilor sau Metoda cum să se facă creșterea rațională a educatorilor*. Traducere de Petre Garboviceanu. București: Editura Casa Școalelor.
- Sarbauch-Thomson, M., & Feldman, M. S. (1998). *Electronic Mail and Organizational Communication: Does Saying "Hi" Really Matter?*. *Organization Science*, 6 (9), 685-698.
- Saussard, B. (2009). *Scenete și jocuri de mimă*. Traducere de Aura Gîgă. București: CD Press.
- Sălăvăstru, C. (1996). *Modele argumentative în discursul educațional*. București: Editura Academiei Române.
- Sălăvăstru, C. (2003). *Teoria și practica argumentării*. Iași: Polirom.
- Sălăvăstru, D. (2000-2001). *Convingere și persuasiune în comunicarea didactică*. *Analele Științifice ale Universității „Al. I. Cuza” din Iași. Psihologie*, IX-X, 91-112.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Polirom.
- Săucan, D.Ș. (1996). *Discursul persuasiv*. *Psihologia*, 2, 29-31.
- Schallert D.L., Chiang, Y.-V., Jordan, Y.P.M., Lee, H., Cheng, A.-C.J., Chu, H.-N.R., Lee, S., Kim, T., Song, K. (2009). *Being polite while fulfilling different discourse functions in online classroom discussions*. *Computers & Education*, 53, 713-725.
- Silvestru, V. (1966). *Personajul în teatru*. București: Editura Meridiane.
- Simister, C. J. (2011). *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor*. Traducere de Cezar Petriliș și Ioana Panfir. Iași: Polirom.
- Sîrbu, G.M. (coord.). (2007). *Gest Stop! Teatru-forum. Ghid pentru cadre didactice*. Editura Nagard.
- Slama-Cazacu, T. (1961). *Dialogul la copii*. București: Editura Academiei Republicii Populare Române.
- Spolin, V. (2008). *Improvizație pentru teatru. Manual de tehnici pedagogice și regizorale*. Traducere de Mihaela Balan-Bepiu. București: U.N.A.T.C. Press.



- Stanislavski, K. S. (1951). *Munca actorului cu sine însuși. Însemnările zilnice ale unui elev*. București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă.
- Stewart, I., & Joines, V. (2008). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing.
- Stocan, C. Ș. (2002). *Ritualuri de comunicare și punere în scenă în comunicarea didactică*. În *Teorii moderne și tehnici eficace de comunicare didactică* (62-72). București: Editura ASE.
- Stoica-Constantin, A. (1996a). Știința rezolvării conflictelor. *Psihologia*, 1, 17-19.
- Stoica-Constantin, A. (1996b). Știința rezolvării conflictelor (V). *Psihologia*, 2, 32-34.
- Stoica-Constantin, A. (2004). *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iași: Polirom.
- Strihan, A. (1971). *Despre noțiunea de participare a publicului*. In D. Matei (coord.). *Artă și comunicare* (237-240). București: Editura Meridiane.
- Stuart, K., & Alger, A. (2011). The use of Transactional Analysis in Secondary Education: A Case Study'. *Tean Journal* 3 (1) September [Online]. Disponibilă la adresa : <http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/article/viewFile/89/163>.
- Șerbănescu, A. (2005). *Întrebarea. Teorie și practică*. Iași: Polirom.
- Șerbănescu, A. (2007). *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți: prin labirintul culturilor*. Iași: Polirom.
- Șerbănescu, D. (2009). The Transactional Analysis and Teacher-Pupil Communication. *Buletinul Universității Petrol – Gaze din Ploiești*. Vol. LXI, 1, 101-110.
- Șoitu, L. (coord.). (1996). *Comunicare și educație*. Iași: Editura Spiru Haret.
- Șoitu, L. (2001). *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European.
- Taladoire, B.-A. (1951). *Commentaires sur la mimique et l'expression corporelle du comédien romain*. Montpellier: Imprimerie Ch. Déhan.

- Tatai, A. (2009). *Creativitatea actorului. Dimensiunea formativă*. Târgu-Mureș: Universitatea de Arte Târgu-Mureș.
- Taylor, S. (2010). *E-mailul bunelor maniere*. Traducere Graal Soft. București: Litera Internațional.
- Tobolcea, I., & Karner-Huțuleac, A. (2010). *Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.
- Tudose, S. (2002). *Despre ceea ce trebuie să știe un viitor actor (curs de actorie)*. Iași: Editura „Artes”.
- Turchet, P. (2005). *Sinergologia: de la limbajul trupului la arta de a citi gândurile celuilalt*. Traducere de Luminița Botoșineanu și Florin Botoșineanu. Iași: Polirom.
- Țuțea, P. (1993). *Lumea ca teatru. Teatrul seminar*. București: Editura Vestala.
- Vasilescu, A. (2007). *Negocierea rolurilor comunicative prin intermediul semnalelor de recepție („back channels”)*. O perspectivă (inter)culturală. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Interacțiunea verbală (IV II) – aspecte teoretice și aplicative* (15-43). București: Editura Universității din București.
- Vasilescu, A. (2010). *Distribuția contribuțiilor conversaționale în cultura română*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Dialog, discurs, enunț. In memoriam Sorin Stati* (177-216). București: Editura Universității din București.
- Vatamanu-Matei, V. (2010). *Psihologie și expresivitate scenică*. București: Editura Universității Naționale de Muzică București.
- Verhofstadt-Denève, L. (coord.). (2000). *Theory and Practice of Action and Drama Techniques. Developmental Psychotherapy from an Existential-Dialectical Viewpoint*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, 50, 1022-1036.
- Vlădescu, I. (2008). *Comunicarea – factor fundamental în managementul educațional*. Iași: Vasiliana '98.
- Vraca, G. (1957). *Îndrumări pentru instructorii echipelor de teatru de amatori*. București: Editura de Stat pentru imprimare și publicații.



- Watzke-Otte, S. (2009). *Small Talk: tehnici de comunicare*. Traducere de Iulia Ionescu. București: Editura ALL.
- Watermeyer, R. (2010). Social network science: pedagogy, dialogue, deliberation. *Journal of Science Communication*, 9(1), 1-9.
- Weiss, A. (1967). De l'Adaptation Des Oeuvres Théâtrales. *Criticism, a Quartely for Literature and the Arts*. Vol. IX, nr. 2, Spring, 155-173.
- White, S. (2009). Articulation and re-articulation: development of a model for providing quality feedback to pre-service teachers on practicum. *Journal of Education for Teaching*, 35 (2), 123-132.
- Zafiu, R. (2003). *Diversitate stilistică în româna actuală*. București: Editura Universității din București.
- Zbughea, A., Bem Neamu, R., Iordan, B., & Mastan, B. (2010). *Teatrul de umbre la muzeu*. București: Tritonic.
- Zelinschi, C. (2006). *Comunicare și conflict în mediul educațional*. Iași: Pim.
- Zémor, P. (2003). *Comunicarea publică*. Traducere de Margareta Samoilă și Ion I. Ionescu. Iași: Institutul European.
- Zsuzsa, M. (2010). *Metode moderne de comunicare didactică*. Iași: Editura Pim.

## Selecție de volume de texte dramatice/dramatizate pentru copii

- \*\*\*. (1960). *Teatru pentru școlarii mici și mari*. București: Editura Tineretului.
- \*\*\*. (1964). *Teatru de păpuși*. București: Editura pentru Literatură.
- \*\*\*. (1965). *Teatru pentru cei mici*. București: Editura Tineretului.
- Badea, D. (2006). *Micul actor*. Slatina: Editura Didactic Pres.
- Baltălungă, V. (1996). *Micul actor: teatru școlar*. Iași: Glasul Bucovinei.
- Bălăiță, A. (2008). *Scenarii pentru teatrul de animație (Caragiale, Creangă, Exupéry)*. Iași: Editura Artes.
- Buruiană, I. (2008). *Serbări școlare*. Galați: Editura Partener.
- Crișan, D. (2009). *Cu mască fără mască: auxiliar în sprijinul opționalului Teatru școlar*. Turda: Hiperborea.
- Cupcea, M. (1966). *Trei pisoai și doi broscui. Scenete pentru teatrul de păpuși*. București: Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, Casa Centrală a Creației Populare.
- Dogaru, M. (2005). *...de-a serbarea. Cuplete & scenete pentru serbările școlare*. Slatina: Editura Didactic Pres.
- Gavril, E. (2008). *Dramatizări. Scenete pentru serbări școlare I-IV*. Vaslui: Editura Media Sind.
- Golea, F. (2007). *Teatru pentru copii: disciplină opțională: clasa a II-a - clasa a IV-a*. Tecuci: Grapho Press.
- Grama, D. M. (2010). *Clopoșica și lumea ei. Teatru pentru copii*. București: Editura Amurg sentimental.
- Héril, A., & Mégrier, D. (2009). *Spectacole de teatru pentru grădiniță*. Traducere de Mihaela Preda. București: CD Press.
- ... & Nedelcu, M. (2005). *Teatrul copiilor*. Oradea: Imprimeria ...



- Munteanu, V. (1983). *O zi, o lună, un an... alcătuire teatrală pentru tineret și școlari*. București: Consiliul Culturii și Educației Socialiste, Institutul de Cercetări Etnologice și Dialectologice.
- Murariu, L., & Prepeliță, M. (2007). *Cu ochii spre scenă. Texte dramatizate pentru școlari mai mari, mai mici, părinți și bunici*. Iași: Editura Optima.
- Nedelcu Mihăilescu, F.E. (2005). *Copilul – un mic actor*. Slatina: Editura Didactic Press.
- Negru, M., & Dobrotă, R. (2010?). *Jucăm teatru, recităm și-nvățăm să circulăm*. Craiova: PrintXpert.
- Pană, C. (1998). *Dramatizări după povești și povestiri celebre. Scenete pentru preșcolari și școlarii mici*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Popa, D., Manolache, M., & Vieru, E. C. (2006). *Mici elevi, dar mari actori*. Iași: Pim.
- Popescu, M.M. (2008). *Celelalte anotimpuri. Piesă de teatru în versuri pentru copii*. Craiova: Autograf MJM.
- Popescu, S. (2008). *Teatru pentru prichindei mari, mici și mititei*. București: Mediamorphosis.
- Radu, E. (2009). *A.B.C. pentru educatoare... și nu numai. Poezii, versuri-numărătoare, povești versificate*. Constanța: Editura Europolis.
- Rogoja, D.A. (2010). *Teatru pentru elevi (pentru opționale, serbări și concursuri)*. Cluj-Napoca: CA Publishing.
- Saussard, B. (2009). *Scenete și jocuri de mimă (3/8 ani)*. Traducere de Aura Gîgă. București: CD PRESS.
- Silvestru, V., Boeșteanu, X. & A., Mirodan, A., & Stoian, M. (1961). *Teatru de păpuși*. București: Editura pentru Literatură.
- Șincan, M.D., Șiulea, A., Stan, M., Girip, M., Sporiș, M., Enache, L., Manole, P. (2005). *Actori pe scena grădiniței*. Brașov: Editura Front Internațional.
- Vîrtopeanu, V., Bircea, O., & Susan, M. (2005). *Mici artiști în roluri mari. Teatru pentru copii*. Reșița: Editura Pro Marketing.
- Zamă, E. (2008). *O serbare de poveste*. Iași: Editura Tehnopress.
- Zavate, E., Guzman, G., Obreja, S., Gherasim, V. (2007). *Poftiți la serbare! Dramatizări*. Iași: Editura Pim.

În seria ȘTIINȚELE LIMBAJULUI au apărut:  
(selectiv)

- Analiza textelor de comunicare, Dominique Maingueneau
- Argumentarea publicitară, Jean-Michel Adam, Marc Bonhomme
- Condensarea lexico-semantică, Emil Suciu
- Discursul literar, Dominique Maingueneau
- Discursul repetat, Cristinel Munteanu
- Elemente de filozofia limbii, Ioan Oprea
- Inițiere în semiotica generală, Jean-Marie Klinkenberg
- Limba română. Repere teoretice și aplicații, Angelica Hobjilă
- Lingvistica textuală, Jean-Michel Adam
- Lingvistică generală, semiotică, mentalități, Mariana Neț
- Lingvistica pentru textul literar, Dominique Maingueneau
- Periferia textului, Philippe Lane
- Pragmatica discursului, Jacques Moeschler
- Pragmatica pentru discursul literar, Dominique Maingueneau
- Semiotici textuale, Camelia-Mihaela Cmeciu
- Sintaxa limbii române actuale, Rodica Nagy
- Teoria și practica semnului, Ioan S. Cârâc
- Textele: tipuri și prototipuri, Jean-Michel Adam
- Textul descriptiv, Jean-Michel Adam, André Petitjean
- Timp și limbaj. Introducere în lingvistica lui Gustave Guillaume, Iulian Popescu
- Tratat de gramatică a limbii române. I. Morfologia, Cornel Dimitriu
- Tratat de gramatică a limbii române. II. Sintaxa, Cornel Dimitriu
- Universul din lingură. Despre terminologia alimentară românească, Petronela Savin



# ACADEMICA

Planul general al comunicării este avut în vedere, în lucrarea de față, din perspectiva relaționării acestuia cu planul discursului și cu implicațiile particulare aferente diferitelor forme de manifestare a universului teatrului, liantul (inedit) fiind dat de sistemul strategiilor (și, din cadrul acestora, al tehnicilor) discursive și teatrale valorificate/valorificabile în acte comunicative comune sau contextualizate didactic/educațional.

Delimitările teoretice – prezentate prin raportare la literatura de specialitate aferentă domeniilor pe care le implică un astfel de parcurs – reflectă cu precădere valorile date, în general, respectiv contextualizat, conceptelor operaționale implicate de componentele cărții (*comunicare, discurs, teatru*), prefațând astfel exemplificări reperabile la nivelul comunicării interpersonale și la cel al comunicării școlarilor mici / cu școlarii mici (desigur, aceasta reprezintă o particularizare posibilă, din multe altele subsumate comunicării didactice/educaționale sau comunicării între/cu persoane aparținând unor categorii de vârstă diferite, plasate în diverse tipuri de relații, în care își asumă anumite roluri etc.).

Așadar, prezentarea se dorește a fi nu una exhaustivă, ci contextualizată, ca prefigurare a altor posibile deschideri în planul analizei și interpretării de contexte comunicative și, implicit, în cel al pragmaticii acestora, cu accent pe ilustrarea unora dintre tehnicile discursive și teatrale care, actualizate în comunicarea interpersonală, în general, și în cea didactică/educațională, în particular, pot optimiza aceste procese (de aici și utilitatea acestei cărți atât pentru vorbitorii comuni, cât și pentru profesorii preocupați de universul comunicării).

Angelica Hobjilă

• *Comunicare – discurs – teatru: coordonate teoretice și aplicative* • *Tehnici discursive valorificabile în comunicare* • *Tehnici teatrale valorificabile în comunicare.*



INSTITUTUL EUROPEAN